NEVELÉSÜGYI SZEMLE

I. évfolyam. 1937. február 2. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Értelemzavaró sajtóhibák a Nevelésügyi Szemle 1. számában.

38. o. alulról 11. sor korrepetátor h. olv. korrepetítor
39. o. felülről 25. " változtathatnak h. olv. változtathatunk
41. o. " 14. " *végrehajtás* h. olv. *végrehajtás előtt*
42. o. " 6. " rögzítésbegyakorlás h. olv. rögzítés, begyakorlás
78. o. alulról 8. " egészségszerkezetéből h. olv. egészszerkezetéből

A filozófiai rendszerek tanítása a középiskolákban

A filozófiai rendszer megismertetése és egyes filozófiai rendszerek bemutatása nélkül a középiskolai bölcseleti oktatás csak az a száraz és léleknélküli küzködés marad, amelynek eredménye alig több a semminél, ha ugyan némely esetben nem egyenesen kártokozó a fiatal s nagyravágyó lelkekben. Nem egy olyan fiatal emberrel találkoztam, aki a filozófia után sóvárogva, egyenesen a középiskolai tanítás nyomása alatt fordult el attól s nyert a filozófiáról olyan végérvényesen hamis fogalmat, amelytől csak hosszas magyarázás és türelmes vele való foglalkozás tudta úgy ahogy megszabadítani. A filozófia csak rendszerekben él s aki a filozófiába bevezetni akar, az csak a rendszeren keresztül és a rendszer által teheti azt. A hagyományos lélektan és logika tanítása által vajmi keveset érhetünk el arra, hogy a bölcseletet az utána sóvárgó ifjakkal megszerettessük és felkeltsük lelkükben azt a teremtő *eros*-t, amelyről az isteni *Platon* beszél dialogusaiban.

A filozófiai propedeutikát arra kell felhasználnunk, hogy segítségével bemutassuk a mozgásban levő és teremtő gondolkozást és azt a küzdelmes folyamatot, amely a *dolgok* és a dolgokról alkotott *fogalmaink* között érvényes és egyetemes összefüggést létesít. Ez az összefüggő, ez az egyetemes egység, az u. n. *rendszer* a végső célja minden tudásnak s végső célja az igazi bölcseletnek is. S mi hiába beszélünk bármily szép szavakban is és bármily lelkesedéssel azokról az eszközökről, amelyeknek segítségével ezt a rendszert létrehozni lehet és bármily aprólékos tudásra is tesz szert a tanuló az unalmas órák és szürke előadások keretében ezekről az eszközökről, magát a filozófiát látni nem fogja s lelkéből kivész a dolgok magasabb összefüggésének ismerete után való vágyakozás.

A rendszeren keresztül kell megláttatni a bölcseletet a filozófiai órákon és a rendszert kell a bölcselkedni vágyó ifjak elé állítani. Ez a követelmény jogos, de felette magas és nehéz követelmény. Ezen azonban nem lehet csodálkoznunk, mert hiszen a filozófia mindig és mindenkivel szemben magas és nehéz követelményeket állít fel. A filozófiát elnépszerűsíteni nem lehet és aki a filozófia terén népszerűsködik, az csakugyan tehet szert népszerűségre, de nem fog szert tenni filozófiára. A filozófia kemény és elszánt lelkeket kíván mindjárt az első pillanattól fogva s ezt a filozófiába bevezetni óhajtó tanár nem is fogja soha sem eltitkolni tanítványai előtt, sőt éppen e követelmény komoly és nehéz

voltának feltárásával igyekezik megteremteni maga és tanitványai között az érdeklődésnek s az elszánásnak azt a koinoniáját, amely nélkül filozófiai oktatás elképzelhetetlen. Minden tanuló előtt világosan kell állania annak, hogy a filozófia egy átfogó egységet teremt, mert átfogó és egy az emberi szellem, amely a filozófiában a maga legmagasabb öntudatára jut. Látnia kell a tanulónak, hogy a filozófia nem tört darabkák összetákolgatása, de nem is végét érni nem akaró tirádák kötetnyi halmaza, hanem egy végtelen erő által létrehozott organikus egész. Egész, amely tagjai által él és amelynek tagjai az Egész által élnek. A hol ennek a ténynek tudata élővé nem válik, hanem a sok „exakt" adat mellett mindvégig homályos marad, ott a filozófia sem fog élet és éltető hatalom lenni. És továbbá, a filozófiai oktatás a középiskolában nevelői feladatának is csak akkor tesz eleget, hogy ha képes a bölcseletnek ebbe a végtelen egységet és organikus rendszert teremtő műhelyébe bepillantást nyujtani, mintegy kézen fogva vezetvén a tanulót lépésről-lépésre, hogy ő maga vegye észre a filozófiának ezt a rendszerező munkáját.

Az a kérdés már most, hogy a filozófiai rendszernek és a történet folyamán kialakult egyes filozófiai rendszereknek ez a feltétlen bemutatása miként lehetséges?

E tekintetben első feltétel az, hogy a tanár a filozófiának ezt a végtelen erejét maga is lássa és a filozófia munkáját ő maga is élje. Tankönyvből az igy értett bölcseletet soha senki megtanítani nem fogja, de nem fogja senki megtanulni sem. Ahol a filozófia oktatása a magyar nyelv tanárának adatik kezébe csak azért, mert neki majd március vége felé a filozófia részére kijelölt órákhoz kell folyamodnia, hogy a tulságosan nagyra méretezett magyar irodalomtörténeti anyagot elvégezhesse az osztályvizsgák idejéig, ott természetesen sajnálandó együgyüség várhat csupán eredményt a filozófiai oktatástól. Ott az élet megtermékenyitésére hivatott filozófia már eleve halálra van ítélve. Az érettségi előtt álló ifjú éles szemmel veszi észre, hogy tanárára nézve az egész filozófia egy kellemetlen véletlenség, amely elől mielőbb a tisztesség látszatának megóvásával meg kell futamodni. Hogy azután ez mit jelent úgy a filozófia, mint az egész pedagógia és az egész iskolázás szempontjából, azt talán azok a botcsinálta filozófusok is sejtik némileg. Magának a tanárnak kell tehát első sorban filozófiai személyiségnek lennie, hogy a filozófia teremtő folyamában állva, a tanulók személyiségének éltető forrásává tehesse azt. A logika és a lélektan elemeire mindenki megtaníthatja úgy — ahogy a tanulókat; csak egy kis utánajárásra és türelemre van szükség. De a tanulók lelkére csak az fog alakitóan hatni, aki a filozófiának rendszeres és rendszert alkotó munkáját előttük felmutatni képes. Második feltétele a rendszer tanításának az, hogy a rendszer mivoltának és lényegének megértetése a logika első előadási órájától kezdve állandó célja legyen a tanárnak. A logika elemeinek megismertetése e tekintetben alig megbecsülhető szolgálatot tesz annak, aki egész lélekkel csüng a bölcselet tanításán. Már a fogalom tárgyalásánál kénytelen a tanár a rendszer fogalmát a tanulók előtt kissé megvilágitani, mert hiszen a fogalom-tan semmiképpen sem érthető meg,

ha a tanuló szeme előtt nem elemeztetik több olyan példa, amelyben a fogalom egész rendszere kibontakozik. Maga a fogalom tulajdonképpen arra való, hogy segítségével az illető dolognak vagy tárgynak helyét a rendszer keretében megállapítsuk s ezáltal a dolgot vagy tárgyat a maga jelentésében megértsük. A fogalom ezen jelentőségének és feladatának elemzésével s felmutatásával a tanár már a fogalomnak, illetve valamely fogalomnak egész rendszerét írhatja fel a fekete táblára s így valóban ad oculos demonstrálhatja azt, hogy minden tudás s tehát a filozófia is rendszer-alkotás. Még világosabbá válik a rendszer mivolta és még határozottabban kibontakozik az a tény, hogy a rendszer a maga alkata szerint nem mesterségesen kiépített alkotmány, hanem organikusan kibontakozó egység, — még világosabbá válik ez a tény az ítélet és következtetés, a meghatározás és felosztás magyarázata kapcsán. Az ítéletben a fogalomalkotás munkája lesz szemmel láthatóvá s a következtetésben a rendszer külső alkata is kellőképen kibontakozik, ha a tanár ügyesen tudja a rendszer szabályozó szempontját mindig figyelemmel kísérni. Minden logikai lépés a rendszer felé vezet: a rendszer az a legfelső fogalom, amely a maga szabályozó erejével hajtja a logikai folyamatot a kifejlés felé.[1] A filozófiában jártas tanár egészen észrevétlenül, mert a dolog természetének megfelelően vezeti a logika elemeinek ily keretben való megismerését, amely ilyen módszer mellett életet nyer. Meg vagyok győződve arról, hogy a rendszer szempontja által vezetett logikai elemzés a logikai munkának lényegét is világosabban és könnyebben tárja fel s a tanulókra nézve is több és határozottabb szemléletnek lesz forrása.

Fennebb azt mondottuk, hogy a rendszer nem mesterségesen felépített alkotmány, hanem organikusan kifejlő, egységes Egész. A rendszernek ezt a jellemző vonását a középiskolai oktatásban annyival is inkább ki kell emelni, mert a rendszer helytelen értelmezői vagy lényeges alkatának félremagyarázói éppen a rendszer ezen állítólagos mesterséges és merev természetét szokták leghatékonyabban felhasználni különösen a fiatalabb elmék előtt, akik már koruknál fogva is az élet teljességét és teremtő mozgalmasságát szeretik és sóvárogják. Ha a rendszernek, mint organikus képletnek, bemutatása nem sikerül, akkor a rendszer filozófikus jelentését és egyetemes értelmét sem sikerül megértetni. Itt tehát a tanár egész óvatosságára és körültekintésére van szükség. Neki kell elsősorban megpróbálnia eloszlatni azt a félreértést és ellenszenvet, amely szinte végzetszerűen veszi körül a rendszer fogalmát. Ha sikerülnie fog a tanárnak szép sorjában és szinte észrevétlenül megmutatni a fogalom-tan kapcsán, hogy miként bontakozik ki a szellemi műveletek által a szerves rendszer, akkor a tanuló minden nehézség nélkül fogja megérteni a rendszer természetét és jelentését. Valamely nagy bölcselőnek rendszerébe ezek után csak akkor merészkedjünk a tanulót bevezetni, hogyha már a rendszernek alkatával, jelentésével, fontosságával némiképpen tisztába jött. Természetesen le kell mondania a tanárnak arról, hogy

[1] V. ö. A „rendszer" filozófiai vizsgálata c. akadémiai értekezésem fejtegetéseivel. (Budapest, 1928. M. T. Akadémia kiadása.)

ez a bevezetés az egész osztály minden egyes tanulójára nézve lehetséges lesz. Sőt inkább örvendenie kell, ha sikerül *majd egy-két* tanulót nem bevezetnie, hanem felserkentenie valamely bölcselő rendszerének vizsgálatára és átértésére. Ebből a célból mindenek előtt a rendszernek középponti fogalmát, illetve tételét kell a tanulók előtt feltárnunk és meg kell mutatnunk nekik a célt, amely az illető filozófust a maga tanának alkotásában vezeti. Ez természetesen csak úgy lehetséges, hogy az illető bölcselőt a maga korába és történeti összefüggésébe állítjuk bele, hogy így világosan lássa a tanuló azokat a szálakat, amelyek az illető filozófust a maga korához és elődeihez fűzik. Ha pl. *Bergson* rendszerébe akarjuk a tanulót elvezetni, akkor fel kell mutatnunk azt az intellektuálista bölcseleti irányt a maga főpontjaiban, amely ellen *Bergson* tana reakció gyanánt tekinthető, de azután vázolni kell röviden, minden frázis és cicoma nélkül azokat a törekvéseket is, amelyek ugyanazon cél felé haladtak, amely cél felé haladott *Bergson* is. Így azután életet nyer *Bergson* rendszere is és teljesen megvilágosodik a tanuló előtt. Nagyon kell azonban óvakodnunk a semmitmondó frázisoktól és henye díszítő jelzőktől, amelyeknek soha sem volt semmi keresnivalójuk a filozófiában, de éppen semmi keresni valójuk nincs mai napság, amikor az ifjúság — Istennek legyen hála érette — ösztönszerüen húzódik vissza minden nagy frázis elől, mert csak a tényekre és azok felmutatására kíváncsi.

Ha a tanuló a rendszer középponti gondolatát megértette és világosan látja a célt is, amely felé a bölcselő gondolkozása halad, akkor a rendszer különböző mozzanatainak és fogalmainak kifejtése már nem ró nagy feladatot a tanár elé. Ha azonban a tanuló nincs tisztában az illető filozófusnak céljával, álláspontjával és rendszerének középponti gondolatával, akkor a tanár felhagyhat minden további próbálgatással: törekvése nem fog sikerrel járni. Ha ezek a lépések sikertelenek maradnak, akkor vagy a tanító maga sem érti azt, amiről beszél, mert maga is csak kézikönyvek és népszerű kompendiumok alapján tud valamit a tárgyalt bölcselőről, de soha a forrásmű éltető áramába alá nem ereszkedett; vagy pedig az illető tanuló lelki alkata nem alkalmas arra, hogy benne a tan megértésének folyamatát elindíthassuk. Mindkét esetben ajánlatos leszállani a magas légkörből s visszatérni a tankönyv igénytelen paragrafusaihoz.

Abban az esetben azonban, hogyha a tanulók valamelyike belemelegedett a felvetett kérdések megbeszélésébe, akkor elengedhetetlen magának a tárgyalt bölcselőnek iratait venni elő és abból szemelvényeket olvastatni és azoknak megértésébe a tanulót vagy ha szerencsés a tanár, a tanulókat belevezetni, minduntalan hangsúlyozva azt, hogy minden filozófust csak a maga műveiből lehet megérteni. Ezáltal csakugyan megértethetjük velük azt — a saját tapasztalatuk is segítségünkre lévén, — hogy a források olvasása nemcsak elengedhetetlen, hanem élvezetesebb és megtermékenyítőbb is, mint a források híg lére felereszteti ismertetése. A szövegek olvasása türelmet kíván: addig egy lépést sem szabad tennünk, amíg az olvasott rész megértése felől meg nem bizonyosodtunk. Ha egy pár szemelvény tanulmányozása sikerrel jár, akkor az a tanuló,

akinek lelke a bölcselet iránt fogékony, nem is fog nyugodni addig, amíg a tárgyalt bölcselőnek tanításával tisztába nem jött. S ez bizony többet ér, mint tankönyvek száraz elemzése.

Még csak egyet. Ez a munka a tanítványokkal való teljes együttmunkálkodást kíván. Itt nincs kérdező és felelő, hanem csak munkatársak vannak, akik együtt igyekeznek szép és életes problémák megoldására. Egy évben 8—10 ilyenféle óra — meg vagyok győződve róla, mert tapasztaltam — sokkal több gyönyörűség forrása úgy a tanítóra, mint a tanulóra nézve, mint a régimódi, megmerevült képű lecke órák.

Bartók György.

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Második közlemény.)

KERESZTÉNY ERKÖLCSISÉG.

Megelőző közleményünkben F. W. Foerster személyiségének és rendszerének alakulásában rámutattunk azokra a lelki tényezőkre, melyek írónk lelkivilágát és nevelői felfogását pályája kezdetén döntően meghatározták és kerestük ezeknek a jelzett tényezőknek sorsát, tükröződését F. mai irodalmi műveiben. A pálya kezdetén egyik legerősebb és soha nem szünetelő lelki erőhatást írónk az etikai mozgalomból vette. Foerster ma is a szó teljes értelmében vett „morálpedagógus", ma is az *erkölcsi érték* áll gondolkozásának és törekvéseinek középpontjában, azzal a hozzáadással, hogy ezt a tisztán etikai állásfoglalását egyre jobban és döntőbben színezi a kereszténység eszmevilága s a kereszténységen belül a katolicizmusé. F. neveléselméletére sem közömbös a dolog természeténél fogva az a lassú és következetes átalakulás, melyet az alábbiakban vizsgálni szándékozunk és különösen nem közömbös az írónak az a fáradozása, hogy minél teljesebben és minél gazdagabban hozza napvilágra az általános kereszténységnek, de különösen a katolicizmusnak mélyeiből a nevelő hatásokra alkalmas értékeket. Régebbi művei közül ezzel a kérdéssel különösen a *Religion und Charakterbildung*-ban törekedett (polemikusan is) beszámolni. Abban a törekvésében azonban, hogy a kereszténység eleven erőit minél teljesebben érvényesítse a nevelés rendszerében, Foerster két hatalommal került összeütközésbe: egyik a katolikus egyház volt, a másik a német állam. Ennek a szellemi harcnak eredményét ma már tisztán s világosan szemlélhetjük az író mai sorsában és műveiben: az eredmény egyfelől a katolicizmushoz való egyre nagyobb közeledés, szinte aszimptotikus egybeesés a katolikus felfogással, — másfelől a mai német államtól való végzetes eltávolodás és vele való szembehelyezkedés, melyet sajátosan színez a német hazafiúi érzés fájdalmas honvágya. — Ennek a kettős állásfoglalásnak fejlődésvonalát törekszünk megvonni jelen tanulmányunkban.

Foerstert első lélektani és erkölcsnevelői tevékenysége hamarosan arra a belátásra vezette, hogy a tisztán emberi erkölcstan, mely felsőbbrendű vallásos alapok nélkül akarja meghódítani az emberi lelket, nem lehet elegendő a döntő győzelemhez. Az emberi természet romlottságát, vagy legalább is a rosszra való hajlamát oly

mélységeiben tekintette át s oly pesszimista emberszemléletet merített első tapasztalásaiból, hogy nem maradt más választás számára, mint a valláshoz való menekülés. Foersternek szellemi fejlődésében ez a fordulat a *Jugendlehre* utáni korszakban egyre erősebb és határozottabb jelekben, egyre pozitívabb vallomásokban nyilatkozik meg. A keresztény vallásos alap nélkülözhetetlen az erkölcsi élethez és az emberi személyiség újjáalakításához: ez a tétel lesz ezentúl fáradozásainak és elmélkedéseinek vezérszólama, annyival is inkább, mert Foerstert saját személyiségének oly mélyen rejlő indítása, a prófétai pesszimizmus is, határozottan ebbe az irányba sodorja. Fejlődésének ebben a szakaszában két érett gyümölcs hull le gondolkodásának tudásfájáról: a *Sexualethik und Sexualpaedagogik* és a *Religion und Charakterbildung* (*1925*). Mind a két munkában a keresztény vallás elvei és tanai szolgálnak végérvényes alapvetésül, — de éppen ebben a Foerster-féle „kereszténységben" volt elvetve a viharnak magva, melyet művei az akkori szellemi világban felidéztek. Foerster nagy harcokat vívott meg önmagával és a katolikus egyház képviselőivel s a harcok középpontjában a katolikus dogmarendszer állott. A szellemi harc végső eredménye nem lehetett vitás és ma is ugyanabban a meggyőződésben talált nyugvópontra, melyet egybefoglaló szóval röviden *„keresztény moralitás"* tételének lehetne nevezni. Irónk nem lett katolikussá, bármennyire közeledett is a katolikus egyház felfogásához és rendszeréhez, hanem megmaradt előbbi álláspontján, vallva, hogy a keresztény dogmatikának igazi nevelő ereje bizonyos *szimbolizmusban* rejlik, de ez az erő mély, igazi, átütő és *nélkülözhetetlen*. A kereszténység igazi lényege tehát szerinte nem a dogmák valóság- és igazságtartalmának érvényességében, hanem nagy erkölcsi hatásában keresendő.

Foerster kereszténységében jól külön kell választani a *dogmatikai elemet* az *erkölcsi érzülettől*. Éppen ez volt a viták kiindulópontja s a katolikus világfelfogás képviselői (közöttük különösen *Kiefl* emelkedett ki 1918—20-ban) ezen a szétválasztáson kívül különösen azt tették még kifogás tárgyává, hogy F. a keresztény dogmákat inkább csak a *szimbolikus* értelmezés számára használja, nem pedig a feltétlen hitnek hódolatával. Ez a jelképes-parabolás értelmezés nagy szerepet játszik irónk egész nevelői rendszerében. Az áteredő bűnt például akképpen értelmezi, hogy egybeejti az ember gyökeres rosszra való hajlandóságával, mint természetes és lélektani ténnyel, melynek a keresztény dogma (csak) jelképes megvilágítása. Az áteredő bűn tanát pszichoanalitikai és bűnözés-lélektani elemekkel szövi át és így von belőle következtetéseket a nevelés számára (Erz. u. Selbsterz.) A jelképes értelmezésnek talán egyik legszemléletesebb megtestesülését találhatjuk F.-nek egyik előadásában, melyet a világháború idején tartott és amelyben elmélkedése tárgyául egy német tábornoknak napiparancsát választotta: „A gránáttűz nem lehet ok arra, hogy megijedjünk, vagy meghátráljunk... Fődolog, hogy az erődítményeken a mi zászlóink lengjenek!" E napiparancshoz F. a következő értelmezést fűzi: Csak az érzi valóban Isten jelenlétét a harcmezőn, aki a nappal és éjszaka emberfeletti feladatait *az örök feladatok hasonlóságára* fogja fel, aki oly harcot lát maga előtt, melyet földöntúli célunkért vívunk, vagyis az, aki a legbensőbb igényekig átgondolja és átérzi a hősi élet evangéliumát! Ez az értelmezés, mely miatt F.-nek annyiszor vetették szemére, hogy „az igazságokat pragmatikus értelemben" veszi, azaz oly tételeket tart igaznak, melyek „hasznosak", — természetesen valamely felsőbbrendű haszonnak értelmében: igazság az, ami (a lelki élet szükségleteinek megfelelve) hasznosítható. Az áteredő bűn is ilyen, az élet mély értelmét megvilágító sarkigazság, melynek értelmezési haszna van az embernevelő számára; de nem több és nem más. Foerster nehezen

viselte el azokat az ellenvetéseket, melyek ezen álláspontja ellen elhangzottak és amelyek a dogmáknak önálló, hasznossági elvektől független igazságtartalmát védelmezték. A viták tüzében határozottan tiltakozott az ellen, mintha ő a kereszténység tanait *csupán* hasznosságuk miatt fogadná el s önálló igazságtartalmukat tagadná. A *Religion und Charakterbildung* telve van ily vitázó részletekkel s egy fejezete (316. kk. ll.) nagy alázatossággal igyekszik tisztázni a kérdés minden részletét. Vallomását az egyetemes keresztény vallás alaptanainak rövid összefoglalásával fejezi be s ezzel egy új fejezetet told azokhoz a vallomásokhoz, melyeknek őse és típusa Rousseau savoyai vikáriusa. Mégis, ha azóta is közölt nyilatkozatait tekintjük, de magát az idézett alapvető vallomást is nyilván láthatjuk, hogy *eredeti álláspontján semmit sem változtatott*: az interpretativ szimbolizmus továbbra is sarkpontja marad felfogásának. Azt az alapos „fertőtlenítő" munkát pedig, melyet Kiefl hajtott végre művein, F. végkép elfogadhatatlannak minősíti. Igy tehát megmarad eredeti felfogásának alapvető elvei mellett, annyival is inkább, mert a szimbolikus értelmező hajlama túlságosan erős, erősebb, semhogy ellentállhatna neki. Ezt bizonyítja az a titkos, de meglepetésszerűen újra meg újra felbukkanó tendenciája is, hogy nemcsak a vallás tanait, hanem még *a tudományok* eredményeit is törekszik jelképes értelmezések számára felhasználni. Honnan, miből magyarázható ez a hajlam? — kérdezhetjük. Talán a prófétai stílus sajátossága ez s hogy e stílus gyökerei milyen mélyen rejlenek írónk személyiségének szerkezetében, fentebb láttuk.

Van egyébként egy katolikus író, kinek nagy tekintélye van Foerster előtt, épen az imént tárgyalt szempontból: ez Meyenberg. Meyenberg tanulmányaiban találja meg írónk azt a módszert, mely helyeslését elnyeri, mert sikerült összeegyeztetnie a hitoktatás dogmatikai tartalmát a példázatoknak és tanításoknak azon jelképes felfogásával, mely Foerster neveléselméletének egyik legfontosabb elve (Rel. u. Charakterbild. 275. l.)

A *közeledés a katolicizmus felé* Foerster ezen művében még más jelekből is nyilvánvalóan kiolvasható, ha eredeti alapgondolatához változatlanul ragaszkodik is. Igy pl. sokkal több vallásos elem szövődik bele gondolatmenetébe e korszakban, mint azelőtt; kérdésfeltevései a vallás nagy eszméiből táplálkoznak: az akarat és kegyelem, a természet és természetfelettiség, a pszichoanalizis és kereszténység, az osztályharc és kereszténység, a vallásos és vallásnélküli erkölcs szembeállításai és viszonyai kezdik lekötni érdeklődését. Ifjúkori mesterével, Nietzsché-vel bátran szembehelyezi Krisztus életét és tanítását; de sajátos szimbolizmusánál fogva már a Jugendlehre-ben (558 l.) nem úgy veti össze őket, ahogyan tant tannal szokás szembeállítani, hanem ahogyan egy inspiráló, sugalmazó meggyőződést fölébe helyezünk más hasonlóknak. Nietzsche egyik fő fogyatkozását abban találja, hogy képtelen volt megérteni Krisztus nagyságát. A *Religion u. Charakterbildung*-ban ez a gondolat hatalmas erővel bontakozik ki és abban a tételben csúcsosodik, hogy vallási tekintély nélkül nincs erkölcsi nevelés (19. kk. ll.)

Felmerül a kérdés, mi volt azon a „szimbolizmuson" kívül az ok, mely Foerster valláspedagógiájával szemben oly élénk ellenhatást váltott ki? A viták a dogmatikai álláspontok kölcsönös megállapításán kívül még más tételekre is kiterjeszkedtek s hozzá kell tennünk, e más pontok is szenvedelmes megnyilvánulásoknak voltak kiinduló pontjai. A fő vitás tétel *az egyházi nevelés hatályossága és értéke* volt. Foerster szerint az egyházi hivatalos nevelés voltaképen csődöt mondott. A felelősségérzés megvolt ugyan ebben az egyházi pedagógiában, mert a dialektikai műfogásoknak nagy számát alkalmazták a tanításban, s ezek mind a tananyag élénkebbé téte-

lére irányultak. A csődbejutás oka abban van, hogy írónk szerint az egyházi férfiaknak sejtelmük sincs a mai ember lelki berendezettségéről. Ebből a lelki struktúrából hiányzik minden előfeltétel *annak a valóságnak megragadásához, mely az egyházi tanok és történetek mögött rejlik* (szimbolizmus!). Ebből következik, hogy a vallásos nevelésnek bizonyos előkészítésre, propedeutikára van szüksége, oly előkészítésre, amely épen a hiányzó előfeltételeket van hivatva megteremteni és amelynek a mai embernek s növendéknek a lelkét alkalmassá kell tennie a közvetlen, tartalmi vallásoktatásra. Ilyen „előkészítő" tanítás és nevelés még nincs kidolgozva a kereszténységben, csupán az előmunkálatokat végezték el hozzá a kiváló őskeresztény írók, pl. Tertullián vagy szent Ágoston. Ez a propedeutika írónk szemében még fontosabb most, mikor az emberiség metafizikai érzéke valósággal megbénult, mint a közvetlen és tartalmi vallásoktatás; ez az utóbbi az előkészítés nélkül valósággal terméketlen maradna. Végső következtetéssel Foerster egy „szerves keresztény iskolát" követel, melyben valódi jellemnevelés folyik, melyet azonban csakis a vallásos nevelői elem beszervezésével lehet szerinte megvalósítani. (A jellemnevelés problémájával egy későbbi közleményünkben foglalkozunk majd s ott e gondolatokra még visszatérünk.)

Ha ezen részletek megismerése után most figyelmünket Foersternek a jelen pillanatban megnyilvánuló felfogására irányítjuk, az a meggyőződésünk támad, hogy a kereszténységhez és a katolicizmushoz való viszonya sokat nyert mélységben, erőben és pátoszban. Az *Alte und neue Erziehung* sorai között is, de sok helyen félreérthetetlenül kifejezésre juttatva is, a keresztény életfelfogás diadalmaskodik. Különösen kitetszik ez abból a nagy és odaadó figyelemből, melyet írónk szent Ágoston, Loyolai szent Ignác, Pascal és — Pestalozzi személyiségének és műveiknek szentel: úgy látszik, újra meg újra foglalkozott velük és szereti idézni szavaikat, szeret utalni eszméikre, majdnem úgy, amint régebben, pl. a *Jugendlehre* írásának idején Nietzschével tette. De ezeknél az idézéseknél még mélyebbre is hatol és tovább fejleszti azt a gondolatot, melynek csúcsára a vallás és jellemnevelés kapcsolatában eljutott: *a megváltás és az egyházi tekintély* gondolatát. Újra felmerült F.-nél az „élet tragikumának" szinte a perszeveráció erejével ható eszméje (Alte u. neue Erz. 15. l.) Ez a tragikus meghasonlás, zürzavar és anarchia átjárja a mai meghasonlott ember egész életét és művelődését s írónk hangsúlyozza, hogy „megváltás" sehonnan máshonnan nem remélhető, mint csak a vallástól — s ebben a kijelentésben megint világosan szemlélhetjük egész gondolatvilágának egyik legmélyebb rugóját. Az önmagunkból eredő megváltás: utópia és ábránd, az egyetlen mentsvár Krisztus és a benne való hit. A híres régi elvet (credo ut intellegam) így alakítja át: *Credo sed intellegere desidero* (19—21 ll.) De vajjon mily alapon nyugszik az embert és a mai világot megváltó hitnek ez a követelménye? Azon, hogy az emberi értelem önmagában teljesen elégtelen az élet nagy kérdéseinek végső megoldására és néma és tehetetlen akkor, mikor a társadalom zürzavarából kivezető utat kell találnunk, az elvont és gyökértelen értelem csak a „Repülő Hollandihoz" hasonlít, mikor megakadályozza a nemértelmi világ tényeihez, meg igazságaihoz való igazodásunkat, elnémítja „Sentának" teremtő érzelmi erőit. Az észszerűség kizárólagos kultusza romlásba vezet, melyből csak úgy emelkedhetünk ki, ha az értelmet újra összekapcsoljuk a lélek többi (érzelmi, hivő) erőivel, továbbá azokkal a tényekkel, melyek a hagyományból élénk merednek és ha legyőzzük a tisztán értelmi kritika egyoldalúságait s az értelmet visszaszorítjuk korlátai közé, az elvont módszerek birodalmába. Az *egész* ember, aki *hisz* és *tudni vágy*: van csak hivatva az életproblémák megoldására. Ez az álláspont erősen emlékeztet a katolikus hitvédelmi irodalom állandó alapeszméjére: arra, mely az értelemnek a végső

nagy kérdések megoldásában mutatkozó *elégtelenségéből* a hit szükségességére s az egyházi tekintély jogosultságára következtet. S hogy Foerster valóban mennyire közel áll a katolicizmusnak alapgondolataihoz, mutatja az is, hogy az egyházi hagyomány tekintélyét nemcsak a mai „pogánysággal" és az exakt tudománnyal szemben veszi védelmébe, hanem az egész hitújítással szemben is, melynek rovására írja, hogy hamis igazságkeresést és lelkiismeretet nevelt a mai emberben, aki kész előnyben részesíteni az örök kételyt és kutatást az igazságok biztos tekintélyű közlése helyett. E fejtegetések közben érzi ugyan írónk, hogy az értelem ellen való hadakozás kétélű fegyver, hiszen aquinói szent Tamás is kívánja, hogy az ember „észszerűen cselekedjék" (secundum rationem, l. Foerster, Alte. u. neue Erz. 24. l.), és az is tudvalevő hogy a vallásos hit szükségességének minden bizonyítása az *értelem* érveire szokott támaszkodni; mégis úgy véli, hogy a fennmaradó kérdésre választ kell adnia s ezt ebben az alakban teszi meg: „Mindenesetre meg kell tenni mindent, hogy a keresőknek tárgyilagos felvilágosításokat nyujtsunk, — de szemrehányó kifejezéseknek (*vorwurfsvolle Anrufe*) semmi értelmük sincs" (24. l.) . Mikor tehát Foerster így védelmébe veszi az egyházi hagyományt és a katolikus hittartalmat, úgy érezzük, mintha rég meghaladta volna a hittételekkel szemben régebben elfoglalt azon álláspontját, amelyet fentebb „interpretatív szimbolizmus" gyanánt jellemeztünk. Végső, világos és félreérthetetlen nyilatkozatot azonban F. legújabb műve sem ad. Aki azokat a fejtegetéseket olvassa (25—26 ll.), melyek „az egyházi tekintély hamis értelmezését" korholják és elemeire szedik a mai felfogást ebben a tekintetben, nem értelmezheti másként szerzőnk mély és finom gondolatait, csak *a régi szimbolizmus értelmében* Akinek csak halvány ismerete van a katolicizmus lényegéről, annak tudnia kell — mondja — hogy annak életformáiban „végtelenül sok szellem, végtelenül sok erő van a személyi életnek feltámasztására és hogy, ami a mai ember szemében a személyi lét ellen irányuló erőszakosságnak látszik (a katolicizmusban), az csak arra való, hogy a fecsegő és a felszínen élő embernek a mélység ellen való tiltakozását elhallgattassa, s arra szolgál, hogy a mélyebb emberi réteg szóhoz juthasson és legnagyobb értékének tudatára ébredhessen".

Foerster *politikai bölcselete* — mely szintén alapvetően fontos részét teszi neveléstudományi elméletének, — szoros kapcsolatban van mind a vallásról, mind pedig a keresztény erkölcsiségről táplált nézeteivel A politika tudományát és gyakorlatát is *erkölcsi* szempontból vizsgálta Foerster kezdettől fogva s ez természetes is. Sok támadás érte írónkat már a világháború idejében is oly nézeteinek hangoztatása miatt, amelyek egyenesen s nyiltan nem politikaiak voltak ugyan, hanem erkölcstani jellegűek; de vajjon van-e, lehetséges-e egyáltalán oly elméleti tétel, melynek közelebbi vagy távolabbi hatása ne lenne az emberi együttélésre s ennek politikai irányítására?! Ez az a körülmény, mely annyi erőszakos beavatkozásra adott már alkalmat az uralkodó hatalmak részéről az emberi gondolatnyilvánítás formáiba és ez az a kérdés, melyet legújabban *Russel* úgy vél megoldhatónak, hogy az államokat rá akarja beszélni: válasszák külön az egyszerű polgárokat a magasabb tehetségűektől s ez utóbbiak legyenek „engedélyezett gondolkodók", a kritika teljes szabadságával. Foerster nem érhette meg azt a korszakot, mikor ennek az „engedélyezésnek" valamilyen formájával élhetett volna s balvégzete különösen akkor érte utól, mikor kiadta *Politische Ethik und politische Pädagogik* (1918) c. munkáját. Minden támadás és kritika ellenére is meg lehet állapitani, hogy F.-t ebben a munkájában is a *keresztény alapérzület* vezeti.

E könyv fő gondolatai *az állam fogalma* körül csoportosulnak. Az állam

Foerster felfogása szerint nem csupán hatalmi szervezet, hanem elsősorban *jogintézménynek* kell lennie. Egy második alaptétele a kereszténység eszmevilágából való: az államférfiaknak sem szabad *kétféle erkölcstant* vallaniok és a szerint cselekedniök. Harmadik alapgondolata *a nemzeti eszmének* tulzott kultusza (a nacionalizmus) ellen irányul. Az egyoldalú nacionalizmust nem fél Foerster oly időben vetni nemzete szemére, mikor az egy igazságtalan megalázásnak és szenvedésnek mélypontján éppen egy fajvédő nemzeti fellángolásnak és a romboló nemzetköziségnek Scyllája és Charybdise közt bizonytalanul ingadozott. Különösen *Treitschke* egyoldalú és tulzóan nemzeties történetirását tartja mérhetetlenül hibásnak abban, hogy a német nemzetet vakká tette idegen értékek felismerésével, de vakká saját hibáival szemben is. A tulzó nacionalizmus, ezt helyesen állapitja meg Foerster, a kereszténység szellemével homlokegyenest ellenkezik. Krisztusban a világ megváltóját kell látnunk: ő maga sem akart zsidó nemzeti királyságot alapítani. De amint Krisztus nem lett a zsidók nemzeti királyává, épúgy nem lehet benne sem német hadvezért, sem francia nemzetiségi királyt látnunk.

Egy későbbi fejezetben Bismarckot úgy mutatja be, mint a modern államot istenítő s a hatalmi eredményeket imádó politikai felfogásnak valóságos megtestesülését, ki először királyának lelkiismeretét tompította el, majd a konzervatívokon s a poroszokon át az egész német nép lelkiismeretét megrontotta s kinek hűséges szolgája volt az a történettanítás is, melyet Treitschke és iskolája honosítottak meg nagy hatással. Ezen iskola éles kritikáját az utolsó fejezetben: „Caesar és Krisztus"-ban találjuk. Természetesen Foerster jól tudja, hogy amint a 60-as években a nagynémeteket, ezeket a régi német eszmény erkölcsiségében nagyranőtt, becsületes férfiakat hülyéknek és gonosztevőknek bélyegezték, úgy lesznek a jelenkorban is számosan, kiket Treitschke zsurnalisztikus módszerei megtévesztenek s az ellentétes véleményűeket elítélik.

A modern német államnak második filozófiai alapvetőjét Foerster Hegelben találja meg, harmadikat Macchiavelliben. Macchiavelli tanában Foerster két mozzanatot választ szét mindjárt kezdettől: a tételek vakító dialektikáját, és az egész tan szellemi tartalmát. Ez a tartalom egy „Landsknecht szociológiáját" tükrözteti, oly világfelfogást tehát, melynek sejtelme sincs az élet lelki szellemi alapjairól s amely a politikából anyagelvű mechanikát csinál. A macchiavellizmus főelve, mint tudjuk a minden erkölcsi (lelkiismereti) felülbirálástól független hatalmú politika, melyben a hatalom megszerzése és megtartása az egyetlen cél, és amelyre minden célravezető eszköz egyformán jó. Foerster új gondolatot visz be ennek az amorális elméletnek kritikájába.

Nem véletlenség műve az, mondja Foerster, hogy műve a reneszánsz-korban született: ez a kor volt az, mely kiirtotta a középkori állam gondolatát. A reneszánsz újra felelevenítette a rómaiak brutális és tisztán anyagias és földi célokat hajhászó államgondolatát; az imperializmus és az állandó hadsereg e felfogásnak közvetlenül jelentkező, szükségképi következményei. Foerster a továbbiakban azt kutatja, honnan ered a hatalomnak ez az abszolút értékelése? Ugy látja, hogy már e gondolat is az — anarchiából származik s egyúttal az állam felbomlására vezet. „Ez az u. n. reálpolitika tragikomédiája". A modern államgondolatnak az a legnagyobb hibája, hogy erkölcsi szervezet helyett, *hatalmi* szervezetnek tartja magát és az államférfiak lelkiismeretét elszakítja az erkölcsi törvénytől és teljesen lefoglalja a maga számára. Ketteler mainzi püspök helyesen jegyezte meg, hogy az ilyen államférfiak számára az állam „a valóságosan jelenlevő Istenség". Ha van két felfogás, melyek között áthidalha-

tatlan ür tátong, akkor Machiavelli államelmélete és Augustinus „Istenvárosa" vagy aquinói szent Tamás államfilozófiája ilyenek.

E nézetek szellemes egybevetésével rávezet Foerster, hogy míg szent Ágoton a földi államot a bűnbeesés következményének s így az örök értékek szempontjából elvetendőnek tartja, addig szent Tamás enyhébb nézet hive gyanánt mutatkozik be s az államot az emberi természet követelményének ismeri fel. Macchiavelli az államban nem lát isteni eredetű, vagy az Istennel bármiképpen összefüggő intézményt; a transzcendens szempont tőle merőben idegen; ennek eredménye aztán az, hogy Macchiavelli állama *csak* hatalmi intézmény, minden erkölcsi vonatkozás teljes hijával. Ebből az államéletből további súlyos következmények folynak s valóban ilyeneket érlelt is meg a történelem a modern államnak és liberális gazdaságpolitikának alakjában.

Foerster ezen kritikája azonban csak akkor lesz világossá előttünk teljes mélységében és összes távlataival, ha megelőző műveiből ismerjük az *individualizmusra és szocializmusra* vonatkozó vizsgálatait és eredményeit is. Azóta ezen elveit a történelmi fejlemények és a szemünk előtt lejátszódó államkísérletek erős tűzpróba alá vetették. A jelen század első két évtizedében még jól lehetett az emberiség társadalmi alakulását az egyénnek és a köznek azon elméleteiből nézni, melyek a marxizmust, vagy a liberális eszméktől átjárt individualizmust tartalmazták. Ma már több oly államalakulást láthatunk, melyek a szabad emberi személyiséget az állam vezetőinek totális hatalmával, a befolyásolásoknak és erkölcsi meg anyagi erőszaknak oly tökéletes pszichotechnikájával szorítják korlátok közé, hogy a régi fogalmi ellentéteket újjá kell alakítanunk, a szavaknak új értelmezést kell adnunk. Foerster a mai (német) államfogalom teljes tartalmával tisztában van s midőn a pedagógusok hivatkozását s feladatait vele szemben tisztázza, egyúttal újra áttekinti régebbi gondolatait az egyéniesség elvéről (individualizmus) és a közösség eszméjéről, hozzáadva a vezető (Führer) elv bírálatát is.

A *Christentum und Klassenkampf*-ban már régen (1908) rámutatott irónk a marxizmus egyik alapvető fogyatékosságára, arra, hogy félreismeri az egyén helyét és szerepét a társadalomban, pedig a társadalom egésze csak az önálló személyiségeken épülhet fel. Az önálló létű és igényű személyiségek elvének elhanyagolása elvezet a marxizmus minden további elméleti és gyakorlati hibaforrásához. A marxizmusnak F. szerint eredménytelennek kell maradnia, mert a társadalmi bajokat úgy akarja helyrehozni, mintha az egyes emberi személyiségek csak névtelen egységek volnának. A társadalmi bajok voltaképen az egyes egyének bajainak nagy egészekké szervezödéséből állanak elő. Épen ezért a társadalom újjászületésének kérdése (ez fontos kérdés a nevelés szempontjából is) nem oldható meg egyszerűen a *szervezet*, az organizáció javítgatásával, ehhez az egyének újjászületése szükséges. Az egyének reformja pedig a nevelésen fordul meg: minden attól függ, fel tudja-e szabadítani a nevelés hatalma az embert az önzés uralma alól, mert „az egyén átlelkesítésétől függ az egésznek minden lehető átlelkesítése" (Előszó, 6. l.). A kereszténység sem hozott új törvényt, új társadalmi szervezetet a római birodalomba, de áthatotta azt szellemével. Ha az egyén átalakítása helyett csupán csak a szociális törvényhozásban reménykedünk, félreismerjük az egyén döntő fontosságát, mert a kérdés sarkpontja épen abban van, vajjon „visszatér-e az egyén (s vele a társadalom) a kereszténységhez", elhatározza-e magát „az önzés, a dölyf, az arany- és életszomj ellen való küzdelemre". Szerzőnk részletesen kifejti, mily belső ellenmondások tátonganak a marxizmus egyes elvei között (osztályharcra való tüzelés és demokrácia között, mely utóbbi csak etikai alapon képzelhető el, —

a társadalom újjászületése és a történelmi materializmus gépies életfelfogása között stb.) és a marxi etikát nem tartja elégséges erőnek arra, hogy az emberi alapvető önzés legyőzésére vezessen. Az „emberi eszme" kultusza, az emberiség iránt érzett hála gondolata nem elegendő arra, hogy az egyén s a társadalom erkölcsiségét megalapozhassa. Ilyen erővel szerinte csupán a valláson nyugvó erkölcstanok rendelkezhetnek: csak a vallásnak van „halottakat feltámasztó ereje", igazi emberreformáló és nevelő hatalma.

Ezen előzmények után most már teljesen érthetővé válik Foersternek legújabb művében mutatkozó álláspontja a modern államhatalommal szemben. A modern államhatalom (s itt főképen a német viszonyokra gondol a szerző) belülről üres, mert eszmei és erkölcsi belső ereje nincs: hogyan is lehetne, mikor az állam igazi erkölcsi ereje a személyes lelkiismeretek összeségében van. Ezt sem a terror, sem a lelkiismereti kényszer raffinált eszközei nem pótolhatják. A hatalmas eredmények, a példás rend csak a belső ürességet takarják a belső erőket nélkülöző államszervezetekben. A nevelők feladata az, hogy ezeket a belső erőket megadják az államtestnek — s minthogy a nevelés végső fokon és legbensőbb lényegében „az ember megváltásában" áll (13. l.), azért a mai állam újjászületése egyúttal a vallás erőinek új feléledésével is egybe van kapcsolva.

Ezen a ponton merülnek fel a legfontosabb s legsürgősebb tennivalók Foerster szerint: kell, hogy egy új nevelőnemzedék lépjen a küzdőtérre, amely saját tapasztalásából ismeri a mai gyermek- és ifjúnemzedék lelkét és szükségleteit (15. l.), — amely az elvont szellemiséget kiegészíti az életvalóság igazi erőinek ismeretével és az új nemzedéket önismeretre és a valóságok iránti érzékre nevelje (18. l.), — és amely meggyőzze a modern embert, hogy az önmegváltás eszméje hiú ábránd, a megváltás csak Krisztustól eredhet, nem az államtól vagy az antroposzófiától (21. l.). Új „Führer-fogalomra" is nagy szükségünk van, mert nem új értelmi fogalmakat keres a mai ember, hanem egy magasabbrendű élettípust, de mivel ezt tisztán emberi világban hiába keressük, megint a régi eszményhez kell fordulnunk s ez Krisztus (29. l.). A mai erkölcsi „személyiség" fogalma is szűknek és elégtelennek bizonyul, ha tisztára csak a saját öntörvényűségébe kapaszkodik görcsösen s nem tárul fel a hagyománynak, a tiszteletreméltó irracionális értékek világa számára (32. l.).

Így jut összhangba Foerster új kritikája a régebbi művek álláspontjával, s mint láttuk, fejlődésének alapjai ugyanazok maradtak, gondolatmenetének vonalvezetése egyenes irányú, csupán vallásos életérzése nyert mélységben és átható erőben. Részletekre itt most nem térünk ki, csupán annyit jegyzünk meg, hogy F. követelései általában összhangban vannak az emberről vallott lélektani felfogások mai irányulásaival. Leglényegesebb pontnak ugyanis az látszik most érintett nézeteinek szövedékében, amely a magasrendű emberi személyiség számára bizonyos ***teljességet*** követel. Itt az ***embernevelés*** tételének kérdésében is bizonyos „totalitásról" lehet beszélni, melyet szembeállíthatunk az állami „totalitás" gondolatával. A mai emberiség s ifjúság vezetőinek is „egész" embereknek kell lenniök, ha valódi hivatásuknak meg akarnak felelni: nemcsak az elvont értelemből kell meríteniök inspirációikat, nemcsak az államnak jogerőire vagy a nyájember ösztöneire kell támaszkodniok, hanem az emberi lélek mélyebb rétegeire és a természetfelettit kívánó vágyaira is. Ez az értelme annak a filozófiai mondásnak, melyet Foerster egy jellegzetes fejezetében („A vezető új fogalma a modern ifjúságnál", Alte u. neue Erz. 29. l.) találunk: „Az élettan a theológiában végződik". Más kérdés persze, vajjon megszívleli-e a mai totális államok vezetősége ezt a transzcendens célra irányuló lel-

kületet és gondolatmenetet? Irónk úgy érzi, hogy a mai nevelőnek az a feladata, hogy ezt a prófétai intelmet akkor is hangoztassa, ha egyelőre nincs kilátás az emberiség modern államgondolatának gyökeres megváltoztatására.

Az állam eszméjével kapcsolatban a *legfelsőbb oktatás és az egyetemek* szellemi helyének és feladatainak kérdése is foglalkoztatja Foerstert. A teljesjogú („totális") állam büszkesége, erejének és hatásának egyik gyujtópontja épen az új nemzedék szellemi nevelésének intézményeiben s módszereiben rejlik. Mi sem természetesebb, hogy Foerster, az erkölcspedagógus, az egyetemben is elsősorban *nevelő* intézményt lát s tőle az *egész emberi személyiség* nevelését követeli meg. Az sem lehet kétséges előttünk, hogy a keresztény szemlélettől áthatott nevelő talál a mai egyetemi életben (különösen a németországiban) oly fogyatkozásokat, melyek őt elszánt kritikára ösztönzik. Amily méltányos azonban az a követelmény, hogy az egyetem neveljen is, azaz az akadémiai ifjúság összes nemes lelki erőit táplálja s fejlessze, époly igazságtalannak látszik irónk bírálatának egynémely pontja a mai egyetemekkel szemben. Az egyetemeket ma, ez irónk tétele, „elhagyta az Isten" (Alte u. neue Erz. 51. l.), de elhagyta az a szellem és törekvés is, mely valami egészet, t. i. világszemléletet nyujtott régente az akadémiai tanulóknak. E helyett „félemberekct" nevel a legfőbb tudományok intézménye, a szellem jobb erőit „kiéhezteti" csak az értelmet veszi gondjaiba és elhanyagolja az akarat és erkölcs művelését. De még a tudomány terén is csak töredéket nyujt, mert a szakképzés útján sohasem emelheti fel a tanuló szellemét a világszemlélet átfogó egészéhez. — Ezekben a tételekben, melyek Foersternél valóban sajátos élményekből fakadnak, már világosan nyilvánulnak irónk logikájának egyoldalúságai.

Mikor azt követeli, hogy az egyetem „neveljen" is, teljes szívből csatlakozunk hozzá, mert nincs az embernevelésnek egyetlen területe sem, mely a nevelés általános elvei alól kivételt tehetne, így tehát az egyetem sem. Abban a nézetében azonban már nem követhetjük a kitűnő egyetemi professzort, melynek tendenciája az egyetemi tanulmányok lényege ellen irányul. Az egyetem hagyományai és lényegében adott feladatai őt az igazság kutatására, a tárgyilagos tudomány szolgálatára kötelezik s a modern egyetemeket nem azért „hagyta el az Isten szelleme," mert ettől a feladattól eltértek, ellenkezően azért, mert az államhatalom az egyetemi igazságkutatás és bírálat jogát korlátok közé szorította és az egyetemeket bizonyos (politikai) „világnézet" hirdetésére kötelezte. Foerster bizonyára nem számolt le ennek a helyzetnek megdöbbentő következményeivel, mikor a tudományos kutatást felsőbb hatalmak „irányítják" s vele magukat kiszolgáltatni igyekeznek. A politikai vagy világnézeti egyetem fogalma magában hordja annak a következménynek a csíráját, hogy minden tudomány s igazság viszonylagos és irányítható s a szerint változik, mint az államok kormányformája vagy az uralkodó pártok konstellációja. Éppen a keresztény erkölcsiség szempontjából lett volna szükséges Foersternek az ellenkező álláspontot hangsúlyoznia: azt, amely az egyetemet egyedül és kizárólagosan csak az objektív tudomány kutatására szorítja, mindenféle politikától és világnézettől felszabadítja; hiszen az egyedüli végső erkölcsi alap, melyen államok, politikai irányok, hatalmi rendszerek, világszemléletek nyugszanak s melyből érvényességüket meríthetik: csak az igazság eszméje lehet, ennek megközelítése és szolgálata. Minden egyéb erő és alap csak az igazsággal egybehangzóan lehet az emberi élet megnyugtató irányítója. És ami F.-nek azt a panaszát illeti, hogy az egyetemek nem adnak világnézetet s erkölcsi jellemerőt, a fentiek alapján szintén bírálatnak kell alávetnünk. Először is kétségtelen az, hogy a „világnézet" nem valami kész tanrendszer, melyet bárki is

egyszerűen elfogadhatna és emlékezetében, vagy akarat-és érzületmotorizmusában elraktározhatna további gépies használatra. Minden világnézetnek csak akkor van értelme, ha azt az egyén maga alakítja, vívja ki a maga számára szellemi erőfeszítéssel, harcok alapján s melyért egy élet felelősségét vállalja. Másodszor: ha az egyetem jól teljesíti feladatát, akkor egyúttal a legteljesebb mértékben elő is segíti azoknak világszemlélet-alakítását, kiket a szellemi értékek a tudományok és igazságok felséges birodalmába bevezet. Az igazi tudományos kutatás felelősségérzetet, komoly igazságszeretetet, önzetlenséget, elfogulatlanságot, egyszóval erkölcsi jellemet és becsületes gondolkodást követel. Igaza van Foersternek, mikor Pascal szavát hangoztatja: „az értelemhez sokkal több tartozik hozzá, mint a puszta értelem": t. i. önuralom és önlegyőzés, az érdekhajhászattól, az önzéstől való mentesség. Harmadszor: az igazi vallásos és erkölcsi érzület sohasem ellenkezik a valódi tudományos kutatásnak sem irányával, sem eredményeivel, sőt az erkölcsös világszemléletet éppen a tudomány önzetlen szeretete mozdítja elő a maga belső éthoszával. Foerster fejtegetéséből azt olvashatjuk ki, mintha nemcsak az egyoldalú és túlzó intellektualizmus hibájából akarná kigyógyítani az egész mai nevelést (168. l.), nemcsak *az emberi természet egészének* figyelembevételét („az emberi élet rendjét, mely az emberi természet valóságán épül") kívánja az egyetemtől is, hanem mintha ennél többet is követelne az egyetemtől, olyant, amit az rendeltetésénél fogva már nem adhat, mert feladata nem egyéb, mint a tárgyilagos tudomány mívelése.

Az állam gondolata így áll Foerster világszemlétetének megítélésében. Kritikájának egynémely túlzásai éppúgy, mint a modern államok szerkezeti (és lelki) hibáinak éles rajza mind ugyanabból a forrásból erednek: a keresztény moralitásból. Ennek az erejében reméli íróink, hogy a mai „pogány" kort egy nemesebb „humanisztikus" korszak fogja felváltani, mely az embernevelést „mindenekelőtt erkölcspedagógiai és vallásos problémának fogja tekinteni", a pedagógus legfőbb feladata pedig abban határozódik, hogy „szellemi szervező" gyanánt a legfontosabb elveket állítsa az élet középpontjába s „minden mulandót a lélek örök javának szolgálatába állítson" (54—55 l.)

(Folytatjuk.) *Várkonyi Hildebrand.*

A nemzeti kisebbségek és oktatásügyük

„... A nyelvi kisebbségek iskolaügyének van egy alig-alig érintett oldala is: a minden rendű és rangú nevelőknek sokkal, de sokkal tájékozottabbaknak kellene lenniök a kisebbségek felől, azok multja és mai lelkülete, állapota és törekvései felől."[1] Eddig nem voltunk tájékozottak. Még kisebbségi tannyelvű iskoláink tanítói sem a szükséges mértékben. De maradhat ez így? Elhanyagolható-e továbbra is a magunk kisebbségi irányban való nevelése? Nem!

Tisztában vagyunk azzal, hogy az eddigi helyzet megváltoztatása nem könnyű feladat. Hisz' olyan kívánsággal állunk szemben, amelynek teljesítését, — kivéve azokat, akik a nyelvi kisebbségekhez tartoznak, — alig tartja valaki szükségesnek és kívánatosnak, s még kevesebben éreznek magukban hajlamot az azzal való foglalkozásra. S mégis meg kell tenni! Elsősorban tanügyi lapjainknak kellene arra törekedniök, — amint ezt egyes folyóirataink (szerencsére a Néptanítók Lapja is) már megteszik, — hogy olvasóik a kisebbségi sors kérdéseiben határozott tájékozódásra tehessenek szert. Egy olyan folyóirat pedig, amely már címében is az egyetemes magyar nevelésügy szolgálatát vállalja, erről a szó legtágabb értelmében vehető közszükségletről sem feledkezhetik meg; hanem vállalnia kell ennek folytonos kielégítését is a tényleges viszonyok feltárásával, valamint a javításukra alkalmas kísérletek, törekvések és összhangkeresések állandó ismertetésével és megvitatásával.

Ez első alkalommal — egész röviden — rá kívánjuk terelni a figyelmet kisebbségi népoktatásunk jelen helyzetére.

Ahogy egy-egy friss élményünket az ahhoz társuló emlékképeink egyfelől megértetik velünk, másfelől módosítják is azt, s a velük járó hangulatelemekkel befolyásolják az általa keltett érzéseinket, ezáltal viszont a reá vonatkozó értékelésünket is, úgy játszik bele minden közérdekű esemény megítélésébe, előkészítésébe, megélésébe a történeti mult. Innen van, hogy a hasonlósági következtetés annyira uralkodó formája gondolkodásunknak. A népi, nemzeti és egyetemes életritmus megérzése ösztönöz reá, s benne már ennek elismerése, az ahhoz való alkalmazkodás is kifejeződik.

A hullámszerű megismétlődésekre különösen akkor eszmélünk rá, ha egy-egy új csapás megdöbbentő hasonlatokat mos elő a multból. Igy, — valahányszor egyetlen gyászkeretes törvényünkre, az 1921. évi XXXIII. t.-c.-re gondolunk, amely a trianoni (u. n.) békeszerződés becikkelyezéséről szól, — nemcsak „nemzeti nagylétünk nagy temetője" jut eszünkbe, hanem egy szám is, amely különben és magában véve jelentéktelen. Ez a békeparancs ugyanis, amely lesujtott hazánkat széjjelmarcangolta, hogy kiirtson belőle minden életerőt, — s tette ezt a nemzetiségeinkkel szemben követett helytelen politikánk megtorlása és a jövőben való megakadályozása címén, — 58. és 59. §-ában megszabja, hogy ezután hogyan kezeljük a határaink közt maradt kisebbségeinket. S ezt

[1] L.: Imre Sándor. A nyelvi kisebbségek iskolái. (Orsz. Középisk. Tantárgy. Közlöny 1936. évi 7. sz.-ból különnyomat 6. l.)

az intézkedést abba a Magyar Törvénytárba erőszakolta bele, amelynek 1868. évi kötetében a XLIV. t.-c. *a nemzetiségek egyenjogúságáról* szól, a XXXVIII. t.-c. (*népoktatási alaptörvényünk*) 58. §-a pedig a népiskolai oktatás *nyelvére* vonatkozólag így intézkedik: „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból oly tanító alkalmazandó, aki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, ahol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, amennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak." Jól jegyezzük meg: ötvenhárom évvel Trianon előtt! S ugyancsak az 58. §-ban! Van tehát a történetben is humor. Ennél azonban csak könnyek jöhetnek! A „mosoly", a kárörröm vigyorgásává fintorulva, azoknak az arcát torzítja, akik a II. Lipót óta szárnyra kelt és Bach Sándor kormányzatától tervszerűen elterjesztett rágalmak felélesztésével ki tudták ellenünk intrikálni ezt a szörnyű ítéletet.

Igaz, hogy az 1844. évi II. t.-c. végre a magyart tette a törvényhozás nyelvévé. Ennek utolsó szakaszában a király oktatásügyi régi felségjogánál fogva kijelentette, hogy „az ország határán belüli iskolákban közoktatási nyelv a magyar legyen"; de ennek végrehajtására soha nem került a sor. „Az egész iskolaügy megmagyarosítását a magyar állam egész fennállása alatt soha meg nem próbálta, de az artikulus ott volt a Corpus Jurisban, idegenek és ellenségek számára óhajtott botránykő gyanánt."[2] Csak tájékozatlanságból hagyhatták figyelmen kívül, az írigy rosszakarat pedig gondos-szándékosan elhallgatja, hogy maga *Gróf Széchenyi István*, a magyar nemzet Géniusza és megtestesült lelkiismerete az általa alapított Magyar Tudományos Akadémia előadói székéből még ugyanabban az évben (1842. november 27-én) óvást emelt minden nacionális túlzással szemben és tiltakozott a természet rendjébe való erőszakos beavatkozás ellen. S mikor a Pesti Hirlap akkori gárdája Kossuth Lajossal élén még báró Wesselényi Miklóst is ellene hangolta, az ifjúkori barát támadó írása egy olyan igét csiholt ki Széchenyi lelkéből, amelyet minden nép parlamentjében, s magának a népszövetségnek tanácstermében az elnöki szék fölé kellene mindenki számára olvasható formában odaírni. Így szól: „ . . . *Ha van is olyan hű, oly őszinte magyar, mint én, akárhány, nálamnál őszintébb és hűbb egy sincs, erre esküszöm; azért mégsem tudom felejteni, — és ezt minden csepp véremben érzem, — hogy önálló, halhatatlan lelkű, szabad lény vagyok, ki előtt halandó lényegem porban áll, s ezért hallgatni kell bennem a magyarnak, ha annak vágyai az igazságos emberrel jutnak ellentétbe.*"

Hogy ez a fennkölt gondolkodás magától a nemzettől sem volt idegen, s hogy Széchenyiben csak prófétás kifejezőt nyert, azt történetileg igazolja az a tény, hogy — amikor a nemzet és állam fogalmát azonosító francia rendszer hatása alatt és a tudomány (Bluntschli, Gumplowicz) segítségül erőszakolása mellett európaszerte kíméletlenül beolvasztani törekedtek a nemzetiségeket, — a magyarság az 1868. évi XXXVIII. és XLIV. t.-c.-kel adott példát a szó legmagasabb értelmében vett kisebbségvédelemre.

[2] L.: Hóman—Szegfű, Magyar történet VII. k. 203. l.

A századvégi Európa nacionalisztikus légkörében természetesen nálunk is akadtak, akik a Széchenyi-ellenesekhez hasonlóan, nem érték be az állam magyarság-óvó szerepével, hanem nemzetterjesztést is kívántak tőle. Erre különösen a népiskolák tannyelve mutatkozott alkalmasnak, mert azzal tömegesen lehet az embereket beolvasztani. Sok helyen meg is kísérelték, mégpedig gyakran épp az érdekelt kisebbséghez tartozók kezdeményezésére. Így pl. Temesvárott még 1919-ben, szerb megszállás alatt is megtörtént, hogy a német nevű népiskolai tanulók szülőinek 95 %-a továbbra is a magyar tannyelv mellett foglalt állást.

Országos viszonylatban is csak az ily önkéntes csatlakozások erősítették a magyarságot. Maga az u. n. nemzetiségi politika inkább soviniszta szólamokban élte ki magát; időnkint egy-egy tapogatozó és épp ezért határozatlan rendelkezésre vezetett; olyan kormányintézkedést azonban sohasem eredményezett, amely 1868-as törvényeinket hatályon kívül helyezte volna. Sőt! Báró Eötvös József a Néptanítók Lapjá-t eleinte *hét (7) nyelven* adatta ki. A fenti 58. §-hoz való betűszerinti ragaszkodást és alkalmazkodást mutatja második népiskolai tantervünk is. Ezt különben német nyelven is kiadták. Más nyelven való kiadására nem volt szükség, mert nem-magyar tannyelvű iskoláink túlnyomó részében az illetékes egyházi főhatóságok által kiadott tantervek voltak az irányadók. Ezen 1877. évi tantervünkben a „Szükséges tudnivalók"-ban: „ . . . 4.) Mind az iskolai hatóságok, mind a tanítók felhivatnak, hogy az elemi népiskolában a tanítás fősúlyát: a) Az anyanyelvbeli oktatásra fektessék s erre nézve különösen használják fel a beszéd- és értelemgyakorlatokat; az olvasókönyvekben foglalt olvasmányok és mondatok tartalmi tárgyalását . . . 5.) A magyar nyelv tanítása és megtanítása minden oly elemi iskolában is, hol a tanítási nyelv nem a magyar, kívánatos; az oly elemi tanulókra nézve pedig, kik középtanodába vagy polgári iskolába kívánnak lépni, elengedhetetlenül szükséges."

Csak ezután került a sor a magyar nyelv tanításáról szóló 1879. évi XVIII. t.-c. meghozatalára. Azonban itt is az államnyelvnek, mint második nyelvnek tantárgyként való tanítását rendelték el a nem-magyar tannyelvű iskolákban. Hogy a magyarság szempontjából mily csekély eredménnyel, arra nézve az adatok tömege áll rendelkezésünkre. Ezekből kettő okvetlenül beletartozik okfejtésünk láncolatába: 1.) Az 1900. évi népszámlálás szerint a nem-magyar anyanyelvű honfitársaink közül csak 17 % tudott magyarul; 83 %-a nem beszélte s még csak nem is értette az állam nyelvét. 2.) 1906-ban 3,248 nem-magyar tannyelvű népiskolánk volt, és — 27 esztendővel az államnyelv tanítását elrendelő törvény kihirdetése után! — 1,447 népiskolánkban szó sem volt a magyar nyelv tanításáról, mégpedig vagy azért, mert a tanító nem tudott magyarul, vagy azért, mert nem akarta az állam nyelvét tanítani.

A közömbös, sőt rejtetten-nyiltan ellenséges magatartással szemben az 1907. évi XXVII. t.-c.-kel igyekeztek megóvni az állami és nemzeti érdekeket. Azonban ez a törvényünk sem érinti s nem korlátozza nem-magyar ajkú honfitársaink azon jogát, hogy gyermekeik alapnevelését saját anyanyelvükön eszközöljék. Törvényhozásunk Gróf Apponyi Albert kezdeményezésére a különböző jellegű tanítók illetményeinek fizetéskiegé-

szítő államsegéllyel való arányosítását használta fel arra, hogy semmiféle népiskola ne lehessen többé a hazafiatlan magyarellenes törekvések melegágya. Közismert, hogy ezzel sem értük el népoktatásunknak magyar nemzeti irányban való fellendítését, hanem csak ellenségeink számát gyarapítottuk befelé-kifelé egyaránt. Pedig a törvény seholsem érintette az anyanyelvi oktatást; sőt, — a fizetéskiegészítési államsegély biztosításával — voltaképen megakasztotta a népiskoláknak addig sokfelől jelentkező önkéntes államosítási törekvéseit.

Cáfolhatatlan tényként leszögezhető, hogy az államnyelv tanításának megkövetelése tekintetében messze mögötte maradtunk még a párizskörnyéki szerződések vonatkozó rendelkezéseinek is, hiszen ezek az államnyelv tanítását magától értődőnek mutatják. Azt, amit mi 1868, illetőleg 1879 óta nem voltunk képesek beláttatni. Így előállt az a furcsa helyzet, hogy az államnyelv kötelező tanításának szempontjából a trianoni u. n. szerződés kedvezőbb, mint tulajdon népoktatási alaptörvényünk és valamennyi azt módosító — kiegészítő — végrehajtó törvényünk és rendeletünk. Az 58. és 59. §.-ának szellemében kiadott 4,800/1923. M. E. számú kormányrendeletünk 18. §.-ában foglalt s a népiskolákra vonatkozó rendelkezések végrehajtásáról vallás- és közoktatásügyi miniszterünk 110,478/1923. számú rendeletében gondoskodott, határozottan körvonalazván az 1879 óta fokozatosan életbelépő tannyelvi iskolatipusokat. Így alakult ki a háromféle kisebbségi népiskola-tipusunk.

A-tipusú a teljességgel kisebbségi tannyelvű népiskola. Ebben a magyar nyelvet rendes tantárgyként tanítják, minden más tantárgy tanítása különben anyanyelven folyik.

B-tipusú a vegyes (kisebbségi és magyar) tannyelvű népiskola. Ebben az anyanyelvet, a természeti és gazdasági ismereteket, a rajzolást és kézimunkát anyanyelven, a magyar nyelvet, a földrajzot, a történelmet, a polgári jogokat és kötelességeket és a testnevelést magyarul, a beszéd- és értelemgyakorlatokat, az olvasást-irást, a számolást és mérést, valamint az éneket anyanyelven és magyarul tanítják.

C-tipusú a magyar tannyelvű kisebbségi népiskola. Ebben minden tantárgyat magyarul tanítanak, a tanulók anyanyelve pedig rendes és kötelező tantárgy.

1925-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter életbeléptette ezen kisebbségi népiskoláinknak tantervét is.

A nyelvi kisebbségekhez tartozóktól lakott községben a tanköteles gyermekek gondviselői az iskola helyi hatóságának elnöke által vezetett értekezleten választottak a háromféle iskolatipus között. Az így kialakult helyzetképben eddig 632 kisebbségi tannyelvű népiskola szerepel, — összes népiskoláinknak mintegy 10 %-a, — s ezek közül 105 az A, 155 a B és 372 a C tipushoz tartozik.

Ezzel a helyzettel svábságunk, — amely két évtizede, — amint azt 1917-ben már Gróf Tisza István jelezte, — népiségének tudatára ébredt, — sehogy sem tudott megbarátkozni. Nyugtalankodása politikai életünkben is érezhető volt időnkint. Ismét csak mellettünk szól az a tény, hogy nem-magyar nyelvű honfitársainknak ezen elégedetlenségét irányító tényezőink annyira megértették, hogy nemcsak politikai nyilatkozatokban,

hanem a Gömbös Gyula-féle 95 pontban is kifejezésre juttatták a kisebbségi kérdésnek oly megoldását, hogy különösen a nagyobb számú német kisebbségünk, a mi derék svábságunk ne kerüljön szembe a maga népi életének kiélési törekvései közben azzal a magyarsággal, amely mellett betelepedése óta oly hősi hűséggel kitartott. Hisz még 1916-ban is úgy látta egy németbirodalmi író, „nincs Magyarországon német, akinek számára ne lenne a szívébe horgonyzott valóság az egységes magyar nemzet, amely egyszerre ad erőt és nyujt védelmet.“ [3]

Kevés kormányzati intézkedést vártak oly sokan és annyira nekifeszült érdeklődéssel, mint azt, melyet a magyar kormány igen helyes érzékkel 1935-ben épp karácsony napján közölt a hivatalos lapban a kormányelnök aláírásával. Hogy ezt a magyar Szent Korona fényétől áthatott, a népek karácsonyfájára igazán ráillő, a jövőre nézve sok jóval biztató ajándéknak vették, azt megmutatta az az örömujjongás, amellyel a nemzeti kisebbségek fogadták; mégpedig határokon belül és határokon kivül egyaránt, s amelynek voltaképen klasszikus indokolása Imre Sándor idézett tanulmánya.

A m. kir. minisztériumnak 11,000/1935. M. E. szám alatt a 4,800/1923. M. E. kormányrendelet 18. §-ában a népiskolákra vonatkozóan foglalt rendelkezések végrehajtása tárgyában kiadott rendelete már ezzel a címével elárulja, hogy a tannyelvi iskola-tipusokkal való kisérletezés gondolatát elejtette és a nyelvi kisebbségekhez tartozó tankötelesek oktatásában az egységes eljárás mellett döntött.

A kormányrendelet értelmében, — amely mind a nemzeti egység megóvása, mind a kisebbségi s ennélfogva emberi jogok megvédése szempontjából nagy horderejű, s mely, éppen ezért, el kell, hogy távolitsa boldogulásunk útjából az akadályokat, — a nyelvi kisebbséghez tartozó tanköteles gyermekek iskoláiban: a) a hit- és erkölcstan oktatása továbbra is az 1,797/1914. eln. számú VKM. rendelet intézkedéseinek értelmében, vagyis a tanulók anyanyelvén történik. b) Az anyanyelvi és szülőföldismereti tantárgyak az énekkel együtt, valamint a számolás és mérés, a természeti és gazdasági ismeretek, a rajz és kézimunka tanitása a tanulók anyanyelvén, c) a magyar nyelvi és nemzetismereti tantárgyak, valamint a testnevelés oktatása magyar nyelven történik. A IV.—VI. osztályban, — s ebben van az eddigi B.-tipustól való lényeges eltérés, — a mennyiségtani, továbbá a természeti és gazdasági ismereteket, a rajzot, a kézimunkát magyar nyelven, a földrajzot, a történeti és állampolgári ismereteket anyanyelven kell ismételni és számon is kell kérni.

A rendelkezésünkre álló tér most nem teszi lehetővé, hogy kimutassuk ennek az intézkedésnek neveléslélektani előnyeit az eddigi állapotokkal szemben és részletesen rámutassunk arra a haszonra, amely — szakavatott és becsületes végrehajtás esetén — mind a két félre hárulni fog, mégpedig mind nemzetnevelési, mind állampolgárnevelési szempontból. Hogy a magyarság ebben a tekintetben megtesz minden tőle telhetőt, azt a kormány küszöbön álló újabb intézkedései fogják igazolni,s melyeknek derék kisebbségi tanitói karunk van hivatva teljes foganatot szerezni.

[3] T.: Jos. Aug. Lux: Ungarn, Eine mitteleuropäische Entdeckung, München, 1927. 95. l.

Nyelvi kisebbségekhez tartozó, de velünk teljességgel egyenlő jogú magyar állampolgárok — és itt ismét elsősorban a svábságra gondolunk, — megint meggyőződhetnek majd arról, hogy „das deutsche Volkstum steht im Schutz des Magyarentums und doch schien den Siebenbürger Sachsen der dienende Rumäne harmloser. Das war bestimmt ein Trugschluss."[4])

Az 1923. évi V. K. M. rendelet alapján létesített és ma még fennálló A, B, vagy C-tipushoz tartozó iskolák egységes átszervezését legkésőbb az 1938-39. tanév megkezdése előtt be kell fejezni.

Nyilvánvaló, s ezt büszkén érezzük is mindannyian, hogy e téren minden mértékadó tényező Széchenyi-követő, mert csak igy lehet eleget tenni az igazságnak. Természetesen nemcsak a határokon innen, hanem határainkon túl is!

A magyar igazságszeretet Széchenyiben megnyilatkozó fenséges erejének köszönhetjük mindannyian, hogy Szent István halálának 900. évfordulójára Magyarországon a nemzeti kisebbségek iskoláiban, — mint a zsoltár mondja, — az igazság és béke megcsókolják egymást.

Meggyőződésünk, hogy, — ha voltak és vannak államférfiak, akik egy igazi népszövetség közös otthonában szobrot érdemelnének, — Gróf Széchenyi Istvánt ezek közt is első hely illeti. Ő nemcsak szóval, nemcsak tollal, hanem a halhatatlan eredmények egész sorozatával megmutatta, hogyan lehet és hogyan kell kinek-kinek a maga népi érdekeit, nemzeti művelődését szolgálnia, hogy az a hazát fölemelje, az európai népek családiasulására és végeredményben világbékére vezessen.

A Magyar Nemzeti Szövetség Kisebbségi Szakosztályának javasoltuk,[5] hívja fel erre a világ s a népszövetségi körök figyelmét. Kértük és ismételten kérjük, hogy e célból — a Magyar Tudományos Akadémiával karöltve és a nyelvi kisebbségi alakulatokkal egyetértésben — szorgalmazza annak a fenséges jelenetnek az Akadémia Duna felőli falán való művészi megörökítését, amelyben a legnagyobb Magyar fellépett minden erőszakos és mesterséges denacionalizálással szemben és próféták erővel óvta attól a magyarságot.

Maga a jelenet a szentistváni gondolatnak a XIX.—XX. századi Európához mért, korunk egyéni- és népi életérdekei, valamint világpolitikai szükségletei miatt áhitott nagyszerű megnyilatkozása; a szentistváni gondolatnak, e gondolat legmélyebb lényegének csodás feltárulása; az elismertetésére irányuló páratlan erkölcsi bátorság és az emberfeletti elfogulatlanság örökszép mozzanata. Ennek megörökítése voltaképen szintén hálaadás lenne: a nemzeti kisebbségek hálájának ércbe-kőbe rovása. Az emlékmű előtt, amelyet éjszaka épen ezért megvilágítva kellene tartani, minden elhaladó hajónak állandóan tisztelegnie kellene! Ne feledjük, hogy „a fantáziából, akárcsak az itatóspapirosból, nincs kivakarás".

Az emlékmű leleplezésének szívbemarkoló ünnepélyével nagyszerűen fokozhatnók a Szent István halálának 900. évfordulójára Budapestre egybehívott eucharisztikus világkongresszus fényes és világraszóló ünnepségeinek magyar szinezetét. *Váradi József*

[4] Z.: Jos. Aug. Lux. i. m. 323. l.
[5] 1936. december 3-án a Szakosztályban tartott előadásban.

Az iskolánkívüli népművelés

Sajnos, még ma is kevesen vannak, akiknek az iskolánkívüli népművelésről teljes áttekintésük van, akik tisztán látják mibenlétét, célját, feladatait, eszközeit és szervezetét. A népművelésben sokan, még ma is, a vasárnapi délutánokon a „nép" számára rendezendő oly előadásokat látnak, amelyeknek feladata a népnek a korcsmából való elvonása, tehát szórakoztató jellegű falusi tevékenységnek tekintik. Mások pedig egyenesen ellenséges érzülettel viseltetnek a népműveléssel szemben, szerintük kár a „népet" tanítani, ahogy gúnyosan mondják: „művelni," mert csökönyös véleményük, életfelfogásuk szerint addig boldog az ország, amíg a „nép" legfeljebb írni-olvasni és esetleg számolni tud. Az utóbbiakkal még vitatkozni sem lehet, de kár is, mert nem látják egyéni életük tragédiáját, azt, hogy a diadalmas élet átdübörgött felettük s ők szánalomra méltó elmaradottságban élik már napjaikat s szavukat mindjobban elhallgattatja a haladás, az egyre fejlődő élet lüktető ritmusa. Ez a fejlődés, haladás letagadhatatlan, akár tudomásul veszik, akár nem, vagy akár hadakoznak is ellene.

Az élet könyörtelen, megállást nem tűrő ritmusa megköveteli azt, hogy minden nemzedék elvégezze a maga korszerű feladatait, végrehajtsa reformjait s ezzel biztosítsa a nemzet részére a fejlődés további lehetőségeit. A korszerű feladatoknak el nem végzése, a korszerű reformoknak végre nem hajtása mindig a következő nemzedék életét nehezíti meg, azt teszi bizonytalanná, mert ennek a saját korszerű feladatainak elvégzésén kívül az előző kényelmes, előre nem látó, önző vagy csökönyös nemzedék mulasztásait is pótolnia kell. Ha az a munkatorlódás azután óriási feszítő erővel esetleg erőszakos társadalmi megmozdulásban keres és talál levezető utat, azért a — történelem ítélőszéke előtt — mindenkor a maga korszerű feladatait el nem végző, reformjait meg nem valósító nemzedék a felelős. Ilyenkor az apák az utódoknak felelősek.

Arra, hogy minden nemzedék elvégezhesse a maga korszerű feladatait, a nemzet minden egyes tagját elő kell készíteni, hogy minden ember méltóan teljesíthesse földi hivatását.

A hivatás tejesítéséhez, az élethez, a nevelés az előkészület. Imre Sándor szerint: „Az élet megállást nem tűrő folyamat, haladás. Ki tudja minket nem sodor-e el valamely áradat, de az ifjúságnak élnie kell ezután is. A mai nemzedék számos jelből tisztán megértheti, hogy a nyomába lépőknek a maitól lényegesen eltérő lesz a feladatuk s arra nekünk kell őket már most előkészíteni. Ezért ha élni akar a nemzet — amiről pedig még nem mondott le — a nevelés legyen a legfőbb gondja. A nevelés mindig a jövőt készíti elő, még ha vezetője erre nem is gondol. Ma életkérdés, hogy ezt a feladatot tudatosan teljesítsük."

A korszerű feladatok elvégzésére, a földi hivatás méltó teljesítésére való előkészítés, a nevelés, a családban kezdődik és az iskolában folytatódik.

Azonban az iskola — ahogyan azt gr. Klebelsberg Kunó hirdette —

nem bocsát, nem bocsáthat ki befejezett nevelésű, kész embereket. Az iskola csak előkészület, csak alap az élet kialakítására és felkészülés a nagy életküzdelemre. Minden ember a maga életét iskolai tanulmányainak befejezése után — jelentős önneveléssel — alakítja ki. Prohászka Ottokár szerint: „Az élet, amelybe bele vagyunk állítva, egy nagy próba és az élet kialakítása millió veszélynek a legyőzésével jár. Az élethez tehát tudás, hozzáértés kell. Ha azonban a tudásom engem élni meg nem tanít, akkor én elhalványodok, elhervadok, elgyengülök, elpusztulok."

Az élet fejlődésével tehát a nemzet minden egyes tagjának korszerűen lépést kell tartania. Ha a nemzetnek csak egyes tagjai, vagy egyes társadalmi rétegei tartanak lépést a fejlődéssel s élnek korszerű életet, akkor a nemzet sorsdöntő óráiban csak nemzeti katasztrófa, bukás következhet be, amit a történelem is számos példával bizonyít.

A fejlődés, a korszerű haladás azoknál a társadalmi rétegeknél és egyéneknél, akik magasabb műveltséggel és kellő anyagi erővel rendelkeznek, többé-kevésbbé biztosítva van. Ezek az emberek, tudatosan élnek az önművelés eszközeivel (könyv!), mert érzik, hogy a korszerű haladásnak feltétlen következménye az állandó önművelés.

Egészen más a helyzet azoknál a társadalmi rétegeknél, amelyek alacsonyabb műveltségük folytán nem ismerik fel a korszerű haladás követelményét vagy pedig nincs meg az anyagi lehetőségük az önművelés eszközeinek előteremtésére.

Nemzetünk túlnyomó többsége azonban még ma is sajátos nemzeti műveltségünknek csak alapjait, annak elemeit sajátíthatja el. Nemzetünk nagyobb része tehát nem él még, nem élhet, ma már megkövetelhető mérvű önállósult szellemi életet s még nem képes a korszerű haladást biztosító önművelés alkalmait és eszközeit tudatosan használni.

Feltétlenül korszerű közszükséglet tehát az iskolánkívüli népművelés, amely — amint az az eddigiekből megállapítható — valóságos és élő nemzetnevelés.

Ennek teljes megértéséhez vizsgálat alá kell vennünk a „népművelés" szó értelmét, jelentését.

A magyar nyelvben a „nép" szónak négy értelmezése van, amelyeknek felcserélése, helytelen alkalmazása sokszor félreértésekre ad alkalmat s téves felfogáshoz is vezet.

Etnográfiai értelemben a „nép" szó a falun, tanyán élő, őstermeléssel (földmíveléssel) foglalkozó embereket (parasztokat) jelenti. Ebben az értelemben tehát élethivatást fejez ki.

Szociológiai értelemben a „nép" szó az életmód, az erkölcs, szokások, politikai és társadalmi érdek azonossága szerint összetartozókat jelenti; tehát társadalmi osztályt jelöl meg.

Államjogi értelemben a „nép" szó az állam területén lakó állampolgárok összességét fejezi ki; tehát *nemzetet* jelent.

Nálunk a legtöbb ember abban a hitben él — s ebbe a hibába sok magasabb műveltségű is beleesik — hogy a népművelés csak a földmívelő lakosságra terjed ki. Az állandó félreértésekre alkalmat adó bizonytalanság végleges kiküszöbölésére a „nép" szónak államjogi értelmezését kell helyesnek elfogadnunk s ezért a közhasználatban bizony-

talan használatú „nép“ szó helyett a változatlan értelmezésű „nemzet“ szót kellene alkalmaznunk. A „népművelés“ helyett tehát „nemzetművelés“ a helyesebb kifejezés.

A „művelés“ szó általában minden olyan tevékenységet jelent, amely az embert (mint egyént s összesítve mint nemzetet) megnemesíti és valamely (pl. szociális, nemzeti stb.) célra alkalmassá teszi. Tekintettel arra, hogy a magyar nyelvben a „művelés“ szó — szellemi munkára vonatkoztatva — általában nem közhasználatú s ezért sokszor helytelenül is alkalmazzák, helyette célszerűbb a kifejezőbb, a korszerű nemzeti törekvéseket hűebben visszatükröző „nevelés“ szót használni.

Az iskolánkívüli népművelés helyes elnevezése tehát iskolánkívüli nemzetnevelés volna. Ez a helyesebb elnevezés egyben kifejezésre juttatná az iskolákban folyó nemzetneveléssel való kapcsolatot és ennek az iskolán túli megszakítás nélküli folytatását, szóval a valóban egységes és élő nemzetnevelést,

Az eddig mondottak alapján megállapíthatjuk, hogy a korszerű haladás, a korszerű élet, a korszerű feladatok elvégzésének szempontjából feltétlenül szükség van a nemzet minden társadalmi rétegére hatást kifejtő, az iskolai egységes nemzetnevelést kiegészítő, azt betetőző iskolánkívüli nemzetnevelésre, (jelenlegi néven: iskolánkívüli népművelésre.)

Arra a kérdésre, hogy mi az iskolánkívüli nemzetnevelés, az előzmények alapján adhatjuk meg a feleletet. Miután az egységes és korszerű nemzetnevelésnek a nemzet minden társadalmi rétegére ki kell terjednie, az iskolánkívüli nemzetnevelés a társadalom kulturális megszervezése.

Ennek a kulturális megszervezésnek (iskolánkívüli nemzetnevelésnek) *célja*: a nemzet minden egyes tagját sajátos nemzeti műveltségünk és az emberi kultúra részesévé, élvezőjévé tenni, egyéni hivatásának korszerű betöltésére és a nemzeti korszerű feladatok elvégzésében való részvételre képesíteni, a cél elérésére pedig a nemzet minden egyes tagjának *a szükséges korszerű művelődési alkalmakat nyujtani.* Végső fokon a nemzet minél több tagját rávezetni az önművelés útjára.

Az iskolánkívüli nemzetnevelés feladatai — a munka utáni szabadidő korszerű és gazdaságos felhasználásával —: a) az értelem nevelése (szellemi önállóságra való nevelés), b) a lélekművelés (a nemes érzelmek uralomra juttatása), c) a szociális nevelés, gondozás (a szociális gondolat megvalósítása.)

Az egyes részlet-feladatokat az alábbi rendszerben foglalhatjuk össze:

I. Az értelmi nevelés feladatai:

1. Közös nemzeti műveltségünk alapelemeinek terjesztése, a nemzet minden egyes tagjának bekapcsolása a kulturális vérkeringésbe.

2. Korszerű, a mindennapi életben szükséges ismeretek terjesztése. (Korszerű alkalmazkodás az élethez.)

3) Korszerű, a hivatással összefüggő ismeretek terjesztése. (A szakmai ismeretekben való elmélyülés, a jobb, szakszerűbb munkára és munkafegyelemre nevelés).

4. Aktualitások felhasználása a nemzetnevelésben.
5. Magasabb nemzeti műveltségünk megszerzésének elősegítése. (Tehetségek felkarolása, faluvezetők stb. képzése.)
6. Rávezetés az önművelés útjára.

II. A lélekművelés problémái:

7. Az erkölcsi nevelés. (Az akarat megerősítése, a jellem szilárdítása, a világnézet kialakítása.
8. A vallásos nevelés. (A cselekvő hitélet.)
9. Az érzelmi és kedélyélet gazdagítása.
10. Az esztétikai nevelés. (A szép, a művészetek az ember életében.)

III. A szociális nevelés, gondozás problémái:

11. Társadalmi műveltség nyujtása.
12. Társadalmi életre, a közösség szolgálatára nevelés.
13. Állampolgárrá nevelés.
14. A nemesirányú szórakoztatásról és a felüdülésről való gondoskodás.
15. A karitatív munka.
16. A szociális munka.

Az iskolánkívüli nemzetnevelés feladatainak fenti rendszerbe foglalásából megállapítható, hogy ennek a korszerű munkának a nemzet minden társadalmi rétegére ki kell terjednie s megállapithatjuk azt is, hogy a felsorolt korszerű feladatok elvégzésének elmulasztása, vagy azok hátráltatása a nemzet jövőjét kockáztathatja.

Ezen a téren még sok a kívánni és tennivaló. Az iskolánkívüli népművelés az egységes nemzetnevelés terén eddig is hatalmas munkát végzett. Az adott lehetőségek szerint kiépitette hatalmas szervezetét, felkeltette és biztositotta a társadalom érdeklődését, támogatását és megalapozta az iskolánkívüli nemzetnevelést. A további fejlődéshez feltétlenül szükséges a népművelési törvény megalkotása, melynek hiánya, egyes káros jelenségekből, határozottan megállapítható. A megalkotandó népművelési törvény hivatása lesz a mai szervezeti hibák kiküszöbölése, a különböző minisztériumok, intézmények, társadalmi egyesületek ma még széthúzó nemzetnevelési tevékenységeit, törekvéseit közös hatóerővé összefogni stb.

A népművelési törvény megalkotása után erősen remélhetjük annak megvalósulását, hogy — Prohászka Ottokár szerint — nemzetünk minden egyes tagját *megtaníthatjuk élni*, az életben *küzdeni* és hogy a kiélesült életharcban *győzelemhez* is segíthetjük.

Elérkeztünk már ahhoz az időponthoz, amikor végre a nemzet minden egyes tagját az emberi és nemzeti öntudat, valamint a kultúra magasabb világába fel kell emelnünk, hogy felismerhesse az emberi élet mély értelmét, hogy tisztán láthassa saját életének célját és boldogan élhesse munkás életét. Mindez — idővel — elérhető, ha ezt valóban akarjuk, ha ezért komolyan dolgozunk.

Hübner József.

A gazdasági szaktanárképzés.

A m. kir. József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem szervezéséről szóló 1934. évi X. tc. Gazdasági Szaktanárképző-Intézet megszervezéséről is rendelkezik. A törvény e rendelkezésének végrehajtásaképen f. é. augusztus hó 30-án megjelent a Vkm. úrnak a gazdasági (mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi) szaktanárok képzéséről szóló 25,429/1936. sz. és a gazdasági szaktanárok képesítéséről szóló 25,430/1936. sz. rendelete.

Ezeknek a rendeleteknek az életbeléptetésével az említett tanárképzés és- képesítés új fejezete kezdődik.

Eddigelé csupán a kereskedelmi szakoktatásra vonatkozóan történt intézményes gondoskodás szaktanárok képzéséről, mégpedig kezdetként az 1898-ban megszervezett M. Kir. Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző intézettel. Ez a tanárképző az Egyetemi Közgazdaságtudományi Karnak 1920-ban történt felállításáig mint önálló intézet működött a bpesti Kereskedelmi Akadémia, majd a bpesti Bölcsészeti Kar helységeiben, nagyon szerény tanulmányi renddel és tartalommal és szerény tanulmányi eszközökkel. — Igazi otthonra valójában csak a Közgazdaságtudományi Kar kereskedelmi osztályában talált, amikor ennek szerves részévé tétetett.

A mezőgazdasági és ipari szakiskolák tanárainak *intézményes*, rendszeres és egységes elvek szerint való képzése mind a mai napig megoldatlan kérdés volt.

Az itt számba jöhető intézmények a következők:

A mezőgazdasági szakoktatást ellátó intézetek ez idő szerint 1) *középfoku szakiskolák:* 4 felsőmezőgazdasági iskola, *a* szarvasi Középfokú Gazdasági Tanintézet, *a* kecskeméti M. K. Gazdasági Szaktanítóképző-Intézet, *a* putnoki M. K. Gazdasági Felső Leánynevelő Intézet; b) *alsófoku szakiskolák:* a csermajori M. K. Tejipari Szakiskola, 9 mezőgazdasági szakiskola és mezőgazdasági szaktanácsadó állomás, 13 téli gazdasági iskola és mezőgazdasági szaktanácsadó állomás és a Vitézi Rend Gazdaképző Iskolája (Örkényben); ide számíthatjuk a háromhónapos téli gazdasági tanfolyamokat (a folyó félévben 68 ilyen háromhónapos tanfolyam rendeztetett) és végül meghatározott körzetben működő 11 m. k. gazdasági tanári székhely.

Mindezekben az intézetekben, ill. intézményekben és tanfolyamokon, nem különben a 3 gazdasági akadémiában és a budapesti Kertészeti Tanintézetben összesen kereken 150 okl. gazda, ill. mezőgazda látja el a mezőgazdasági szakoktatást.

A középfokú ipari szakoktatást ez idő szerint 3 *felső ipariskola* és 12 *ipari szakiskola* végzi; összesen 15 intézet. A női ipariskolákat nem veszem figyelembe, mert tanulmányi rendjük gerince a szabás-varrás és a különféle kézimunkák és így tanáraik képzése nem vág a mi feladatunkba. Az említett ipari szakoktatási intézetekben különféle ipari szaktanfolyamok is rendeztetnek. Az itt számba jövő ipari szakoktatást ez

idő szerint összesen kereken mintegy 100 különböző képesítésű mérnök látja el.

Az egész szakoktatás gerince a tanárképzés szemszögéből kétségtelenül a középfokú szakoktatás.

Nyilvánvaló, hogy eddigelé főkép a mezőgazdasági és ipari szakiskolai tanári szükségletnek aránylag csekély száma tette tartózkodóvá egészen a közeli multig az említett iskolafajok, ill. intézmények legfőbb gondozóit a komoly kezdeményező lépéseknek az intézményes mezőgazdasági, illetőleg ipari szaktanárképzés terén való megtételében. A kereskedelmi szakiskolai tanárképzés kérdésének megoldásához is csak akkor nyultak hozzá az intézkedésre illetékes tényezők, amikor az iskolák száma már 37-re szaporodott volt. (Ma 49 felső kereskedelmi iskolánk van.)

Pedig a szakoktatás ügyének jelentősége valójában túlhaladja a mindenkori tanári szükséglet arányszámait. A szóbanforgó mezőgazdasági és ipari szakiskolák évenként a tanulók ezreit bocsátják ki a gyakorlati életbe, márpedig sem gazdasági, sem nemzetpolitikai szempontból nem csekély jelentőségű ennek az ifjúságnak szakképzettsége, műveltsége, világfelfogása és erkölcsi értéke, egy szóval az a szellemi és erkölcsi tőke, amelynek az érdekelt ifjúságba való sikeres befektetése nagyrészben a tanár rátermettségén múlik. De mi több: a kérdés fontossága még fokozottabban ötlik szemünkbe, ha meggondoljuk, hogy az egész alsófokú szakoktatás és a különböző, számos szaktanfolyam is — amint már említettem — mindmegannyi függeléke és hajtása a középfokú szakoktatásnak és így valamennyi belőle táplálkozik, épúgy mint a szakfelügyelet és az általános központi tanulmányi irányítás is.

Eddig a szóban forgó iskolákban a gazdasági és műszaki szaktárgyakat — amint már említettem — okl. gazdák, okl. mezőgazdák, illetve okl. gépész-, vegyész- és építészmérnökök tanították. Az ipari szakoktatás terén a rendszeres tanárképzést egyénített képzéssel pótolták úgy, hogy az adódott jelöltet tanári alkalmaztatásának feltételeként és mintegy próbájaként beosztották valamelyik szakiskolába vezető tanár mellé hosszabb-rövidebb időre pedagógiai gyakorlatra; azonkívül időnként szünidei tanári tanfolyamokat állítottak ugyanennek a célnak szolgálatába.

Hasonlóan történt az intézményes mezőgazdasági szaktanárképzés pótlása is. A jelöltet mint gazdasági gyakornokot beosztották ahhoz az intézethez, ahol új tanerőre volt szükség és itt aztán az igazgató vezetésével és a tanári testület támogatásával vezettetett be az elméleti és gyakorlati oktatásba és a vele kapcsolatos mindenféle teendőbe.

A földmüvelésügyi kormány is, a kereskedelemügyi kormány is (az ipari szakiskolák t. i. eleddig ide tartoztak) a szükséges tanári utánpótlásról az említettem lehetőséghez és a rendelkezésére bocsátott anyagi eszközökhöz képest elismerésre méltó sikerrel gondoskodott. És nagy dicséret és elismerés illeti a tanárrá lett gyakorlati szakembereket is. Ők végezték az úttörés fáradságos munkáját; önképzéssel, sok tapasztalati okulással és lelkes pedagógiai beletanulással, eszményi céljaiknak a sokszor szűkre szabott lehetőségek alárendelésével *ők* vetették meg a biztos haladás útjának alapját. A legtávolabbról sem kívánom tehát az ő érdemeiket és becsületes munkájukat bírálat tárgyává tenni akkor,

amikor — elvi alapon állva — rá kell mutatnom arra, hogy a tanári hivatás *sui generis* hivatás, amelynek helyes betöltését a nevelő külön belső, lelki rávalóságán, ráeszméltségén kívül csak külön rendszeres és intézményes képzéssel, mégpedig nemcsak szaki, hanem külön nevelő képzéssel és — ami valójában ebben benne foglaltatik — tanító képzéssel lehet biztosítani. A gyakorlati gazda vagy mérnök kiváló szakember lehet; de ebből még nem következik, — amint igen bölcsen állapította meg a földművelésügyi kormányzat egyik rendeletében, hogy nevelő és tanító munkára is képes. A lelki képességeknek: az értelemnek, érzelemnek és akaratnak a tanulóban való kiművelése külön hajlamot és külön képességet kívánó feladat, különösen olyan iskolafajokban, amelyeknek tanulmányi rendjében aránylag kevés hely jut a humanióráknak, vagyis éppen azoknak a tárgyaknak, amelyek formális képző erőben és esztétikai, meg szociális-etikai tartalomban kiváltképpen bővelkednek és amelyeket ezért a pedagógus a maga céljaira könnyebben kiaknázhat, mint a gazdasági szakoktatásnak nagyobbára anyagi és hasznossági vonatkozású szaktárgyait. A gazdasági iskolafajt nem lehet egyszerűen gyakorlati szakemberre bízni, már csak azért sem, mert ez a gyakorlati szakember sokszor annyira belegyökereződött gyakorlati multjának életviszonyaiba, hogy ennek egyoldalúságát beleviszi aztán iskolai munkájába és a nevelés és a tanítási eljárás külön kérdései vagy nem is érdeklik, vagy legfeljebb csak mellékes szempontok maradnak számára, — különösen, ha a véletlen, a sors kénye sodorta az iskolának neki idegen talajára. Az ilyen gyakorlati szakember véletlenül vállalt, nem pedig hivatásbeli hajlamból már eleve választott tanári állását netán csak rideg kenyérkereseti lehetőségnek fogja tekinteni és munkája jutalmát nem fogja már az *első* beálláskor sem tanári működésének hatásaiban, sikereiben és eredményeiben is keresni, — hát még később, amikor a tanárnak sokszor többrendbeli oknál fogva is eszmei és lelki emelkedettségre fokozott mértékben szüksége van.

De ha nem így volna is, akkor se tévesszük soha szem elől, hogy az ismeretek közlésének is, a nevelés tudományának is megvan a maga elmélete és gyakorlati módszere. Ezért a tanítás szakszerűségét és a nevelés tudatos célszerűségét — a gazdaságosság elvének szemmeltartásával — csak rendszeres és intézményes képzés révén lehet biztosítani. Azért mondom: a gazdaságosság elvének szemmeltartásával — mert kerülő úton is, nevezetesen önképzéssel, kísérletezéssel, a saját vagy a tanulók kárán való okulással is lehet elvégre célhoz jutni.

Mindezek nem új dolgok a nemzetnevelés nagy kérdéseivel foglalkozók előtt.

Döntésre azonban most ért meg a kérdés, amikor a M. K. József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem keretében *minden külön anyagi áldozat nélkül* megoldhatóvá vált, mégpedig úgy, hogy egyúttal a kereskedelmi szaktanárképzés is egyszerűsíthető volt a Pázmány-Egyetem Bölcsészeti Karától való függetlenítése révén.

Felső kereskedelmi iskolai tanárjelöltjeink eddigelé ugyanis képzésük egy részét, nevezetesen olyan diszciplinákból, amelyek a volt Közgazdaságtudományi Karon nem voltak képviselve, a budapesti Böl-

csészeti Karon kapták és ide ebből a célból rendkívüli hallgatókul kellett beiratkozniok. Ez a kétfeléjárás, — hogy ne mondjam: kétlakiság — két nehézséggel járt: órarendi nehézségekkel, mondhatnám: tűrt óraütközésekkel, amelyeket sokszor a legjobb akarattal sem kerülhettünk el, mert a Bölcsészeti Kartól nem kívánhattuk, hogy figyelemmel legyen érdekelt — aránylag csekélyszámú — hallgatóságunk külön igényeire; azután meg anyagi nehézségekkel is, mert a szóban forgó tanárjelöltek az egyetemi mellékdíjakat mindkét egyetemen külön-külön tartoztak megfizetni és mert azonkívül a Bölcsészeti Karon, mint rendkívüli hallgatók, tandíjmentességben elvi oknál fogva még a legkiválóbbak sem részesülhettek.

A Bölcsészettudományi Kar egyébként mindig a legnagyobb megértéssel és nemeslelkű készséggel viseltetett a kereskedelmi iskolai szaktanárjelöltek iránt és ezzel megbecsülhetetlen szolgálatot tett a kereskedelmi szaktanárképzésnek és az egész magyar kereskedelmi szakoktatásnak. Kellemes kötelességnek tartom, hogy erről ez alkalommal is megemlékezzem.

A gazdasági szaktanárképzés most *az újjászervezés után* a következőképen történik:

A kereskedelmi szaktanárjelöltek a Gazdasági Szaktanárképző-Intézetben, ill. a Közgazdaságtudományi Karon — miként eddig is, — *szaki és pedagógiai képzésben;* a mezőgazdasági és ipari szaktanárjelöltek pedig *csak pedagógiai képzésben* részesülnek.

Lássuk először a szaki képzést.

Csak tanári szaki képzésben — ismétlem — csak a kereskedelmi szaktanárjelöltek részesülnek, mégpedig 5 (*A, B, C, D, E*) szakcsoportban, a hazai felső kereskedelmi iskolákban szereplő tantárgy-csoportoknak megfelelően. Az *A, B* és *C* szakcsoport felöleli a szorosabban vett közgazdasági-kereskedelmi szaktárgyakat: A) könyvvitel, magyar kereskedelmi levelezés, jogi ismeretek, közgazdasági ismeretek, gyorsírás; B) mennyiségtan, politikai és kereskedelmi számtan, természettan; C) általános és gazdasági földrajz, vegytan-árúismeret. Ezeknek a szakcsoportoknak a jelöltjei érettségi bizonyítvánnyal íratkoznak be az újjászervezett Közgazdaságtudományi Karra, ill. a vele szerves kapcsolatban levő Gazdasági Szaktanárképző-Intézetbe és szaki képzésüket nyolc félévben kapják. A *D*- (német, francia, angol, vagy olasz nyelv és kereskedelmi levelezés) és az *E*- (gazdaságtörténelem, földrajz) szakcsoport jelöltjei olyan középiskolai tanárjelöltek, akik az említett nyelvekből, illetve a történelemből és földrajzból középiskolai tanári képesítést szereztek vagy szereznek. Ezeknek a jelölteknek a Gazdasági Szaktanárképző Intézetbe *legalább két félévre* kell beiratkozniok *kiegészítő szaki* képzés megszerzése végett.

A szaki képzés elmélyítésére és a tudományos búvárkodás előmozdítására az *A*,- *B*,- *C*- szakcsoport jelöltjei német, francia, angol vagy olasz nyelvből is kapnak rendszeres képzést olyan mértékben, hogy szaktárgyaik irodalmát a választott modern nyelven megértsék. A *D*- és *E*- szakcsoport jelöltjeitől ezt a készséget a középiskolai tanárvizsgálatok során kérik számon.

A mezőgazdasági és ipari szaktanárjelöltek a Gazdasági Szaktanárképző Intézetben *csak pedagógiai képzést* kapnak. Ide csak akkor vétetnek fel, ha szaki képzettségüket mezőgazdaságtudományi, illetve műszaki tudományi (mérnöki) oklevéllel igazolják és ha német, francia, angol vagy olasz nyelvben (nem különben a magyar nyelvhelyesség és stílus dolgában) való jártasságukat (l. később), előbb felvételi vizsgálattal igazolják. A *szakcsoport szerinti külön* szaki tanárképzés itt a szóban forgó szakiskolák tanári szükségletének korlátozott száma miatt, nem különben e csekély számú iskolának is mind rangúság, mind rendűség, mind szervezet dolgában való különneműsége miatt nem lehetséges. Olyan megoldást kellett keresnünk, amellyel az illető tanárjelölt a mezőgazdaságtudományi, ill. műszaki tudományi oklevele alapján számba jöhető gyakorlati mezőgazdasági, illetve ipari pályákon *is* találhasson elhelyezkedést arra az esetre, ha a tanári pályán nem tudna elhelyezkedni. Ettől a lehetőségtől elütnők, ha — miként a kereskedelmi szaktanárjelöltek — csak egyes tanári szakcsoportokból (pl. csak mezőgazdasági vegytanból és növénytermesztéstanból, vagy csak állattenyésztéstanból és állategészségtanból, vagy csak vegytanból és kémiai technológiából, stb.) kapna képzést, illetve képesítést. De ezt a megoldást kellett keresnünk azért is, mert a szóbanforgó szakiskoláknak előbb említettem különneműsége, meg általában egész tanulmányi szervezete és különlegesen gyakorlati célja egyetemesebb és általánosabb képzettséggel biró és így több különnemű tantárgy tanítására is képes szaktanárt kíván.

Ami már most ezeknek a jelölteknek a *nevelő és tanító képzését* illeti, erre valók a Közgazdaságtudományi Kar, illetve a Gazdasági Szaktanárképző Intézet neveléstudományi és bölcseleti előadásai egyfelől, és a Gazdasági Szaktanárképző-Intézet szervezetébe bekapcsolt gyakorló iskolák másfelől.

Amint már említettem, a tanár módszertani és pedagógiai képzettsége nem kevésbbé fontos szakképzettségénél. Hogy ezen a téren mennél fokozottabb eredményeket érhessünk el, el kellett térnünk — legalább is részben — a képzésnek attól a rendjétől, amelyet a középiskolai tanárképzés követ és amelyet a mostani újjászervezésig a kereskedelmi iskolai tanárképzésben is alkalmaztunk. E szerint a régi rend szerint a jelöltek a neveléstudományi és bölcsészeti előadásokat négy évi egyetemi tanulmányaik ideje alatt párhuzamosan hallgatták a szaktárgyuk köréből való előadásokkal, tehát olyan időben, amikor minden figyelmüket és érdeklődésüket tanári alap- és szakvizsgálatuk tárgyai, vagyis tanári szaktárgyaik kötötték le. A tapasztalat azt bizonyította, hogy kereskedelmi szaktanárjelöltjeink a neveléstudományi és bölcseleti tanulmányokkal főkép csak tanulmányaik végén, a pedagógiai gyakorlat éve alatt foglalkoztak, amikor is már nem voltak egyetemi hallgatók és amikor mint gyakorló tanárjelöltek csak a pedagógiai vizsgálatra készültek. Ezért az újjászervezés során az látszott célszerűnek, hogy ezentúl a pedagógiai gyakorlat éve alatt is tartoznak beiratkozni az egyetemre egy ötödik évre, hogy ez alatt az idő alatt is hallgassanak még — főkép szorosan és közvetlenül a pedagógiai gyakorlatba vágó neveléstudományi és bölcsészeti előadásokat, — különösen a neveléstudományiakat, mert amikor

a pedagógiai képzésről beszélünk, akkor ezeken kell a hangsúlynak lennie.

A pedagógia képzésnek ilyen alapon való megszervezése nem ró az érdekelt kereskedelmi szaktanárjelöltekre újabb tanulmányi terhet, minthogy a pedagógiai gyakorlat éve, mint a tanárképzés ötödik esztendeje, minden felső kereskedelmi iskolai tanárjelöltre (középiskolaira is) különben is kötelező. A különbség az újabb elgondolás szerint csak az lesz, hogy ezentúl ez alatt az ötödik év alatt nemcsak a gyakorló iskolában fognak a jelöltek heti nyolc-tíz órát eltölteni, hanem párhuzamosan ugyanannyi óraszámot az egyetemen is. Ennek az egyetemi tanulmánytöbbletnek anyagi terhét azzal könnyítettük, hogy az érdekelt tanárjelöltek félévenkint összesen csak 20 pengőt tartoznak fizetni.

A mezőgazdasági és ipari szaktanárjelöltek a Gazdasági Szaktanárképző Intézetben — amint már említettem — csak a *pedagógiai képzést* kapják, mégpedig két félévben. Ez alatt a két félév alatt — épúgy, mint a kereskedelmi szaktanárjelöltek — neveléstudományi és bölcsészeti előadásokat tartoznak hallgatni az egyetemen és egyidejűleg pedagógiai gyakorlatot végezni a számukra kijelölt gyakorló iskolában. Pedagógiai kiképzésük a kereskedelmi szaktanárjelöltek pedagógiai kiképzésétől csak abban tér el, hogy amazok neveléstudományi és bölcsészeti előadásokat már szakképzésük ideje alatt is hallgatnak. A pedagógiai vizsgálati követelmények azonban általában teljesen azonosak valamenyi szaktanárjelöltre nézve, csupán az iskolaszervezet, a rendtartás és a neveléstörténet dolgában tér el a követelmények mértéke a szerint, hogy mely tanárjelölt milyen szakiskolafaj jelöltje.

A pedagógiai gyakorlat céljára a budapesti Thököly-úti *Gyakorló Felső Kereskedelmi Iskola* (és összesen mintegy hat heti időre a földmivelésügyi minisztérium esetenkint kijelölte *alsóbbfokú gazdasági szakiskola*), illetve a budapesti *M. K. Felső Ipariskola* és a budapesti *M. K. Felső Építő Ipariskola* szolgál, — úgy azonban, hogy az ezzel a gyakorlattal kapcsolatos úgynevezett teoretikumok, vagyis a nevelés és oktatás gyakorlati kérdéseinek rendszeres előadásokban való ismertetése és megbeszélése valamennyi szaktanárjelölt számára hetenkint egyszer közös helyen tartatnak.

Nyilvánvaló, hogy ennek a pedagógiai gyakorlatnak a tangazdasági, illetve műhelyi gyakorlatra is ki kell majd terjednie, annál is inkább, mert az összes szaktanárjelöltekbe bele kell oltanunk azt a tudatot, hogy az elmélet és gyakorlat összetartozik, mint a test és a lélek; hogy az elmélet a gyakorlat kedvéért van, a gyakorlatban elevenedik meg, a gyakorlattal válik termékennyé és hogy minden tudománynak csak akkor van igazi értéke, ha az élet nagy céljait szolgálja.

Pedagógiai vizsgálatra csak az a jelölt bocsáttatik, aki a pedagógiai gyakorlatot a gyakorló iskolában sikeresen elvégezte.

A pedagógiai gyakorlatnak az ipari és mezőgazdasági gyakorló iskolákban most kell majd valójában kialakulnia. A tapasztalat fogja megmutatni, hogy a különleges igények micsoda különleges intézkedéseket tesznek majd még szükségessé. De a tapasztalat fogja megmutatni azt is, hogy a mezőgazdasági és ipari szaktanárok szaki képzése dolgában

nem válnak-e majd külön intézkedések szükségessé. Különösen azt nem tudni, hogy az új szabályzat szerint képzett mezőgazdasági és ipari szaktanároknak meglesz-e majd a megfelelő gyakorlati készségük. Annyi már is szükségesnek látszik, hogy a gyakorlatiasság biztosítására egyfelől rendszeres szünidei tanári tanfolyamokkal, másfelől a szükséghez képest esetenként tanulmányi ösztöndíjakkal kell majd gondoskodni. A haladás és tökéletesedés útja végtelen és ennek az útnak éppen a kezdete mindig a legnehezebb. A jóakarat és a tapasztalat átsegít majd ezen is.

Magától értetődik, hogy az egész tanárképzést át kell, hogy hassa *a nemzeti érzés és a nemzeti szellem*, mint amelynek leghivatottabb őre és ápolója éppen a magyar pedagógus.

Ennek az érzésnek és szellemnek leghívebb kifejezője a nyelv. A nyelv a nép lelkéből sarjadzik, ennek a léleknek hű tükre, egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása. Nyelvében él a nemzet, mondja a szállóige is. Ezt a nyelvet ápolni és védelmezni elsősorban az iskola kötelessége. De éppen ezért képessé kell tennünk rá valamennyi tanárjelöltünket, mégpedig rendszeres, a középiskolai tanulmányi anyag keretein túlmenő tudományos képzéssel. Az iskolai módszeres utasításoknak azt a helyes követelményét is, hogy a magyar nyelv tanárát az ifjúságnak nyelvhelyességre nevelésében a többi tárgy tanára is állandóan támogassa, csak akkor támaszthatjuk jogosan, ha valamennyi tanárjelölt képzése során szakszerű irányítást kap külön előadásban a nyelvhelyesség bonyolult kérdéséről, a nyelvtisztaságról, a magyar nyelv sajátos szelleméről, gondolati és érzelmi kifejezésmódjairól, a stílusról általában, a magyaros stílusról és az idegenszerűségekről. (Érdekes, hogy ennek a dolognak a fontosságát a földművelésügyi kormányzat is felismerte, mert az érdekelt iskolák igazgatósága révén külön rendeletben gondoskodott arról, hogy a gazdasági gyakornok írásműveiben és előadásában kerülje az idegen szavak használatát és tartózkodjék a magyar nyelvet rontó kifejezésektől).

Mindezekben a kérdésekben való jártasságukról a kereskedelmi iskolai szaktanárjelöltek a tanári alapvizsgálat során, a mezőgazdasági és ipari iskolai szaktanárjelöltek pedig a Gazdasági Szaktanárképző-Intézetbe való felvételük előtt felvételi vizsgálattal tartoznak számot adni.

A tanárképzés és képesítés terén ez a szempont eddig nem érvényesült megfelelően és azt hiszem, nem tévedek, ha azt mondom, hogy ez a körülmény egyik főoka annak, hogy nyelvünk, különösen tudományos nyelvünk tele van idegenszerűségekkel, nyelvi helytelenségekkel és pongyolaságokkal. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvmívelő Bizottságának legerősebb támogatója a tanár kell hogy legyen. A művelt magyar társadalom valamennyi tagja középfokú iskolából kerül ki. Idevágó egységes, alapos és gondos tanárképzéssel tehát a nyelvrontásnak biztos gátját vethetjük meg.

A neveléstudományi és bölcsészeti előadások és szemináriumok, a pedagógiai gyakorlat egységes elvi rendelkezései és a nemzeti szellem azok az elvi elgondolások, amelyeknek foganatosításával a Gazdasági Szaktanárképző Intézet valamennyi jelöltjét, — hogy úgy mondjam — közös nevezőre hozzuk. Így biztosítjuk majd az egyes iskolák tanári testületeinek — különböző szakképzettségük ellenére is — eszmei egy-

neműségét és a nevelő-oktató munka egységét és összhangját; így fogjuk majd kiragadni a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakiskolákat egymástól és más iskolafajainktól való elszigeteltségükből és belekapcsolni közoktatásunk egységes eszmei medrébe; így fogjuk nevezetesen megteremteni azt a közösséget, amelynek meg kell lennie a legváltozatosabb iskolafajok működésének irányában és eszmei tartalmában.

A felső kereskedelmi iskolai tanárok képesítése már 1875 óta a Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság kebelében történt. A gazdasági szaktanárképzésnek a budapesti Bölcsészeti Kartól való függetlenítésével most együtt jár a képesítésnek is a Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottságtól való függetlenítése. Ez alkalommal is meg kell állapítanom, hogy ez a bizottság régi tekintélyével nagy díszt adott a kebelében működött felsőkereskedelmi iskolai szakbizottságnak, biztosította a vizsgálatok kellő szintáját és fokozta a képesítés etikai értékét. Mindehhez hozzájárult a Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság Elnökségének a felső kereskedelmi iskolai tanárvizsgálatok ügyében mindenkor tanusított tárgyilagos és alkotmányos ügykezelése és igazgatása, úgy hogy mindig biztosította a tanárképzés és képesítés szervei között a teljes összhangot.

Ipari és mezőgazdasági iskolai tanárvizsgáló-bizottság eddig nem működött. A földmüvelésügyi kormányzat azonban esetről-esetre gondoskodott arról, hogy a 10 hónapot eltöltött gazdasági gyakornok tanári képesítő vizsgálatot tegyen. A vizsgáló-bizottság elnökét és tagjait, valamint a vizsgálat helyét és idejét esetről-esetre jelölte meg a földmüvelésügyi miniszter úr. Maga a vizsgálat állott szabadon választott házi irásbeli dolgozatból, gyakorlati szóbeli vizsgálatból és szabadon választott tárgyú próbaelőadásból.

Ami már most az új képesítést illeti, ez most egységesen az Országos M. K. Gazdasági Szaktanárvizsgáló-Bizottság előtt történik, nagyjában ugyanazok szerint az általános elvi szempontok szerint, mint a középiskolai tanárok képesítése.

A vizsgálatok fokai: 1) négy félévi egyetemi tanulmány után *alapvizsgálat;* 2) további négy félévi egyetemi tanulmány után *szakvizsgálat;* 3) további két félévi egyetemi tanulmány és egyidejű pedagógiai gyakorlat után *pedagógiai vizsgálat.* A vizsgálatnak mind a három fokát csak a kereskedelemtudományi A-, B- és C- szakcsoport jelöltje tartozik letenni. A kereskedelemtudományi D- és E- szakcsoport jelöltje (minthogy középiskolai képesítésének már lennie kell) csak 1) kiegészítő szakvizsgálatot és 2) kiegészítő pedagógiai vizsgálatot tartozik tenni. Végül a műszaki és mezőgazdaságtudományi szakcsoport jelöltje csak pedagógiai vizsgálatot tartozik tenni. Hogy aztán milyen szaktárgyak tanítására van képesítve, azt a gazdasági szaktanárok képesítéséről szóló miniszteri rendelet pontosan megállapítja a jelölt műszaki, illetve mezőgazdaságtudományi oklevele alapján.

A gazdasági szaktanárjelöltek tanári oklevelük megszerzése után doktori szigorlatot is tehetnek ugyanazok szerint a módozatok szerint, mint a Közgazdaságtudományi Kar többi hallgatói. Tervbe van véve ennek a doktori szigorlatnak olyan rendezése, hogy a szerint, amint az

illető jelölt szigorlati főtárgyául közgazdaságtudományi vagy neveléstudományi tárgyat választ, közgazdaságtudományi, vagy gazdaságpedagógiai doktori címet kap.

* * *

Meggyőződésem, hogy a gazdasági szaktanárképzésnek és képesítésnek most kifejtettem megszervezése idővel éreztetni fogja hatását a gazdasági szakoktatás egész területén és lassanként itt is, ott is részben újabb irányt és mind megújuló lendületet fog adni közoktatásunk e nagyfontosságú és még mindig nem eléggé méltányolt ágazatának. A nemcsak megfelelő szaktudással, hanem alapos és rendszeres pedagógiai és módszertani képzettséggel is felkészült újabb tanári nemzedék szakiskoláinkba új gondolatokat, új eszméket, új módszereket fog belevinni és így fokozottabban fogja szolgálhatni a haladást és tökéletesítést, mégpedig nemcsak az iskolában, hanem a tőle oktatott és nevelt ezer meg ezer tanítvány révén a gazdasági gyakorlati életben is.

Bizonyára megértéssel, örömmel és szívesen fogják üdvözölni ezt az új tanári nemzedéket a szakiskolák régi tanárai is — már csak azért is, mert ez a nemzedék most már teljesen egyenlőrangú és rendű tanári képzettségével az egyenlő elbánás elve alapján a *középfokú szakiskolák tanári statusa számára is biztosítani fogja* a többi hazai középfokú iskolák tanári státusának minden erkölcsi és anyagi jogát.

De még egy nagyjelentőségű hatást remélhetünk az új gazdasági szaktanárképzéstől és képesítéstől. Minthogy most már együtt képződnek a mezőgazdaságnak, az iparnak és a kereskedelemnek jövendő nevelői és oktatói, ennek a közös képzésnek hatásaként és tanulságaként magukkal viszik majd az iskolába is és tanítványaik révén a gyakorlati életbe is a különböző foglalkozási ágak érdekközösségének, egymásrautaltságának és egyértékű nemzetgazdasági jelentőségének tudatát, nemkülönben kölcsönös megbecsültetésük szükségességét — mint erkölcsi feltételét minden egészséges gazdasági és nyugodt társadalmi életnek és az egyetemes nemzeti fejlődésnek. Adja Isten, hogy reményeink valóra váljanak!

Dr. Dengl János.

Külföldi magyar népiskolák

Az idegenbe szakadt magyarság nemzeti megmentésére alakult Julián Iskola Egyesület a mult esztendő december hó 10-én tartotta 32. évi közgyűlését Budapesten. A közgyűlésen Dr. Madarász István pápai prelátus, miniszteri osztályfőnök elnöki megnyitójában emlékedett hangú emlékbeszédet tartott Julián barátról, a szent Domonkosrendi magyar szerzetesről, aki 700 évvel ezelőtt, 1236. év decemberében, a Volga partvidékén, megtalálta a honfoglaló magyar törzsektől a VIII. században elszakadt magyar véreink telepeit. Négy hetet töltött köztük. Beszédjüket megértette és közölte velük, hogy vérrokonaik messze nyugaton új hazát alapítottak. Juliánt igen szivesen látták, de hiába marasztalták, örömében

mindenáron vissza akart indulni, hogy Béla királynak megvigye az örömhírt. A király a volgai magyarokat nemcsak a krisztusi hitre akarta téríteni, hanem a Duna—Tisza közé szerette volna telepíteni a fenyegető tatárvész ellen, amelyeknek első hírét nemcsak Julián barát hozta a távol keletről.

Julián barát több szerzetes társával együtt a következő évben másodszor is útnak indult, de már későn ment, a tatárok támadása közben a volgai magyarokat teljesen szétszórta.

Julián barát célját nem érte el, de így is egyike a legnagyobb magyar hazafiaknak. Úttörője volt azoknak a lelkes magyaroknak, akik az ősi haza felkutatására indultak. A társtalan magyarságnak első reménysugarait a messze távolba szakadt testvérek megkeresésére ő adta meg.

Julián barát bátor példájának követői azóta fel-felbukkantak a magyar életben.

Egészen természetes tehát, hogy Julián barátról nevezték el azt az egyesületet, amely 32 évvel ezelőtt a magyarság legkiválóbb szellemi vezéreinek komoly akaratából és céltudatos előrelátásából született, hogy amint Petri Pál egyesületi társelnök mondta a 32. közgyűlési beszámolójában: lelkesedéssel szolgálja szent célkitűzését, az idegenben élő magyarság gondozását, magyar nyelvtudásunk megerősítését, az idegen körülmények között szorongatottaknál a magyar nemzeti érzés újra lángralobbantását.

És a Julián Iskola Egyesület valóban rendületlen kitartással, nem lankadó buzgalommal folytatja is munkáját.

Petri Pál beszámolójából bemutatunk alább néhány szemelvényt, hogy a magyar nevelésügy lelkes munkálói addig is tájékozódhassanak a külföldön élő nemzetmentő tevékenységről, amíg ez a jelentés teljes egészében közismert lehet.

Bécsben a Julián Iskola Egyesület 5 magyar tanfolyamot tart fenn. Az osztrák fővárosban 9000 magyar állampolgár él, de a magyarok száma jóval nagyobb, 25.000 főre tehető. Véreink jó része ugyanis feladta a magyar állampolgárságát, illetve a munka vállalási engedély és más ilyen nehézség miatt kénytelen volt osztrák állampolgárságot felvenni.

A magyar tanfolyamokon 132 gyermek tanul. A tanfolyamok a régi nemesi testőrség palotájában, továbbá főleg a munkás negyedekben van. Éppen itt, a munkás negyedekben nyilvánul meg legmeghatóbban a ragaszkodás a magyar anyanyelvhez és az ősi hazához. A gyermekeken kívül 69 felnőtt egyén is részesül magyar oktatásban.

Még bécsi magyar intézményeinknél is régebb idő óta állanak fenn a Julián Egyesület *berlini* magyar tanfolyamai: ezek Ivacsics József elemi isk. igazgató-tanító kipróbált vezetése alatt működnek. Itt az iskolai év már a mult év augusztus 15-én megkezdődött. Berlinben két helyen folyik magyar tanítás, a város nyugati részén és gyermekek részére a város központjában. A tanulók létszáma a mult tanév végén 59 volt. A tanulók közül 45 magyar állampolgár, 7 német, 2 hontalan, 2 cseh és egy jugoszláv.

A párisi magyar elemi iskolai tanfolyamunkra az elmult tanévben

55 tanuló iratkozott be: 27 fiú és 28 lány. A tanítás helye a Magyar Ház iskola terme.

A legújabb Julián iskolai tanfolyam a *milánói*, a Viale Luigi Mainó 26 szám alatti helyiségben. Ide 61 tanuló iratkozott be, ezek közül 39 magyar és 22 olasz. A gyermekek két csoportban tanultak, és pedig 6—10-ig az alsó és 10—16 éves korig a felső csoportban. Ezen kívül 1935. évi november 1-én megnyílt a felnőttek ingyenes esti tanfolyama, melyre 122 tanuló jelentkezett.

Felmerült az az eszme, hogy a magyar iskolai tanfolyam rendes mindennapos iskolává szerveztessék át. Kívánatos volna ez már azért is, mivel Magyarország aránylag kis anyagi áldozattal tudna a budapesti olasz iskolával szemben Milánóban egy magyar iskolát létesíteni, mely a kötött kulturális egyezmény alapján szövendő ilyen szorosabb iskolai kapcsolatoknál mintegy első lépcsőfokul szolgálhatna.

A tengeren túl is megvetette lábát a Julián Egyesület, *Braziliában*. A Sao-paulói magyar gyermekek kultúrális gondozása végett, az ottani helybeli tanítók felügyeletére, munkáik irányítására és általában a magyarság kulturális gondozására Gálos Rezső okl. tanítót küldötte ki az egyesület.

A városban a következő kerületekben működik a magyar iskola: Moócán, melynek épülete már a Magyar Segélyegylet tulajdona, Pompaián és Anastacion. Ezen három nagyobb iskolában a gyermekek létszáma 80—100 körül van. Azután van még magyar iskola Ypirangán, Ipojukán, Freguezia de On és Pirituában.

Az Ypirangai iskolában 33 mindennapos iskolaköteles és 17 óvodás jár, azaz 50 magyar gyermek. Ezenkívül 83 brazil tanuló is jár ide.

Az anastacioi magyar iskolában pedig 57 magyar, 26 brazil, összesen tehát 83 gyermek jár. Az anastacioi telepen a magyarok száma az 1400-at is meghaladja.

A magyar iskola 1928-ban nyílt meg, tágas udvaron, szép nagy épülettel. Az épületben 2 nagy terem van az iskola céljaira, továbbá két kisebb lakásnak és irodának. A három terem bőven alkalmas 250 gyermek befogadására. Most a beiratkozottak száma 217. Vallási megoszlás szerint 181 magyar és 38 brazil gyermek közül 194 rk., 25 ref., többi más vallású. A tanítás magyar és brazil nyelven folyik.

Külképviseleti hatóságunk kívánságára f. évben ősszel *Grácban* is szerveztünk magyar népiskolai tanfolyamokat, ahová a szervezési munkálatok végzésére Némethi Ferencné tanítónőt küldöttük ki. Itt a városi hatóságok olyan nagy megértést tanusítottak a tanfolyamok iránt, hogy magával az osztrák elemi iskolai oktatással kapcsolatban az osztrák iskolák helységében óhajtotta ezen tanfolyamok rendezését, de természetesen azt is megkívánta, hogy mindenkit vegyünk fel, aki a tanfolyamok látogatására jelentkezik. Így azután sok nem magyar nyelvű, de a magyar nyelv iránt érdeklődő osztrák tanuló is kerül ezen tanfolyamra. Ezen utóbbiakkal együtt a tanfolyamra beiratkozott gyermekek száma a 350-et is meghaladja.

Bulgáriai iskolaszervezetünk a régi kipróbált nyomokon halad tovább és az elmult tanévben is szép eredményeket ért el.

A szófiai magyar iskolában a tanítás 1935 szeptember 16-án 21 tanulóval kezdődött meg, de hozzájuk kapcsolódott még néhány magántanuló érdeklődő is ; így van még ilyen tanuló Lomban 3, Gebedjén 6, Mretvicán 2, Ruszcsukon 20. Tehát a szófiai és vidéki magántanulók száma 68.

Az iskola december 6-án megünnepelte a Kormányzó Úr névnapját, március 15-én a magyar szabadság napját, karácsonykor 17 szegény tanulót ruházott fel. Szófiai magyar követségünk az iskola működését állandóan figyelemmel kíséri, az iskolát többször meglátogatta és a vizsgálaton is résztvett.

Külföldi magyar gyermekek nyaraltatása az egyesület külföldi tevékenységének szerves és elengedhetetlen kiegészítő része. A magyar elemi iskolai tanfolyamaink eredmény nélkül aligha volnának biztosíthatók. Jó hatással van a gyermekek magyar nyelvi ismereteire, de fontos azért is, mert a gyermekek megismerik ősi hazájukat, magyar önérzetük, nemzeti érzésük erősödik.

De figyelemre méltó jelensége van a szülők szempontjából is, akik látják, hogy a magyar társadalom még messze idegenben is gondoskodik hozzátartozóikról és így bennük is újból felébred a szeretet ősi hazájuk iránt és a ragaszkodás a magyarsághoz, amelytől már-már elszakadtak.

1936 év nyarán a berlini, bécsi, bulgáriai, milánói és franciaországi magyar gyermekek voltak Magyarországon. Berlinből 56 magyar gyermek és 4 kísérő érkezett Magyarországra. Bécsből 41 magyar gyermek és 2 kísérő érkezett Budapestre. Milánóból 117 gyermek érkezett Budapestre.

A bulgáriai magyar gyermekek közül 40 volt Magyarországon. Július 26-án indultak el Bulgáriából és szeptember 5-én tértek vissza. A bulgár gyermekek Szegeden, Hódmezővásárhelyen, Algyőn és Szatymazon voltak, nagyobbrészben családoknál elhelyezve.

*Franciaország*ból 117 magyar gyermek és 6 kísérő érkezett hozzánk nyári tartózkodásra.

Meg kell említeni a Julián Egyesület *téli hajós-tanfolyamait.* Ezek az 1905 óta tartott tanfolyamok az egyesület kultúrmunkájának egyik legszebb részét képezik. Kezdetben uszályhajósok gyermekei számára, idegen területen Zimonyban, Freudenauban és máshol is voltak tanfolyamaink, de most már igyekszünk ezeket a tanfolyamokat Csonkamagyarország területére koncentrálni.

Különböző folyami uszályhajón dolgozó derék magyarok gyermekei élvezik e tanfolyamok áldását. Ezek a kis magyarok egész életüket hajókon töltik el. Csak télen, a Duna zajlásának megindulásakor maradnak néhány hónapig egy-egy téli kikötőben. Ezt a rövid időt az egyesület arra használja fel, hogy a gyermekeket a műveltség elemeire, írásra, olvasásra oktassa és bennük a magyar nemzeti érzést erősítse.

Kiss Károly

IRODALOM.

Középiskolai kérdések a szegedi tankerület középiskolai igazgatóinak értekezletén. Közzéteszi Dr. Kisparti János tankerületi királyi főigazgató. Szeged, 1936. A Szegedi Tankerület Közleményeinek 1. száma. 148. oldal. 8°

A mű elején lévő tájékoztatóban Dr. Kisparti János tankerületi királyi főigazgató közli, hogy a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. VI. t. c. alapján létesített szegedi tankerület középiskoláinak, továbbá az autonóm középiskolák igazgatói a mult év március havában igazgatói értekezletre gyültek egybe, amelyen az elnöklő főigazgató által előzetesen kitűzött s a tankerület valamennyi középiskolájának tanártestületei által előzetesen kidolgozott, tételenként megbeszélt, majd az igazgatói értekezlet előadói által ismertetett, illetve összefoglalt 5 tétel megvitatása s egyes tárgyakra vonatkozóan az előadók javaslatainak megbeszélése volt a cél.

Dr. Kisparti János főigazgató elnöki megnyitójában a középiskolák küldetésszerű szerepét a magasabbrendű műveltségnek az egymásután következő nemzedékek számára való közvetítésében, a *homo europeus* kialakításában és két művelődési eszményünknek: *az antiquitásnak és a kereszténységnek* valósággá érlelésében jelölte meg. Megállapítása szerint középiskolai törvényeink szellemében azon is munkálkodnunk kell, hogy a nemzeti élet vezetői elsősorban erkölcsileg legyenek képesek az európai kultúra és civilizáció megértésére, elbírálására és megvédelmezésére. Ezért kell a középiskolának elsősorban nevelő-művelő iskolának lenni, mely fokozottabb mértékben vegye figyelembe az egyéni és nemzeti élet valóságát. A középiskolának s távolabbi értelemben a nemzetnek e nemzeti életünkre döntő fontosságú munkájában ezért van *jó tanárra* szüksége.

A fentiek megállapítása kapcsán tartotta szükségesnek a szegedi tankerület királyi főigazgatója 3 tétel keretében elsősorban *a tanárképzés* kérdésének annyira időszerű megvitatását, 2 tétel kitűzésével pedig igen időszerű *kultúrpolitikai meggondolások* megbeszélését.

Az igazgatói értekezlet tárgysorozatán a következő 5 tétel szerepelt: 1.) A középiskolai tanárképzés. 2.) Az igazgató feladata a kezdő tanár továbbképzésében. 3.) A középiskolai tanár szakképzettsége, pedagógiai készültsége és általános műveltsége. 4.) A szelekció. 5.) Az osztályozás.

Az *1. tétel* előadója *Schill Fülöp* tanker. kir. főigazgató, a szegedi állami Árpádházi Szent Erzsébet leánygimnázium igazgatója volt, aki elaborátumának bevezetőjében a tanárképzés problémájával kapcsolatban felteszi a kérdést, hogy a tanárképzésnek az 1924. évi XXVII. t. c. alapján történt újjászületése beváltotta-e a hozzáfűzött reményeket? Ezután a különféle iskolák elaborátumait összefoglalóan ismerteti, kiemelve valamennyi dolgozat főproblémájaként szereplő azt a kérdést, hogy vajjon tudósokat avagy tanárokat kell-e az egyetemek bölcsészeti karán és a tanárképzőben képezni. Ez a kérdés-tengely, mely körül az előadók és az egyes tanári

testületek tanácskozásainak felszólalói mozognak. A főtörekvés — előadó szerint — az legyen, hogy olyan modus vivendi találtassék, mely a két célt: a tudományos és a tanári kiképzést, egymás kára nélkül téve lehetővé, egymást kiegészítsék és erősítsék.

Előadó az egyes elaborátumokban foglaltak mérlegelése után, javasolja az 1924. évi XXVII. t. c. és a hozzátartozó Szabályzat teljes végrehajtását, továbbá oly intézkedések megtételét, melyek a végrehajtás eddigi folyamán máris felmerült hiányokat kiküszöbölik. Szükséges, hogy a tanárjelöltek szaktárgyaik alapelveit, annak minden ágát, tudományos módszereit 4 esztendő alatt lelkiismeretesen megismerhessék és alaposan elsajátíthassák. Az elméleti és gyakorlati kiképzés közötti átmenet biztosítása céljából a tanárképzőintézetben olyan előadások tartását tartja szükségesnek, amelyekből a jelöltek szaktárgyaik módszeres kezelésére nézve alapos tájékozódást nyerhetnek. Elodázhatatlanul szükséges minden egyetemi városban gyakorlóközépiskola felállítása, nagyobb anyagi áldozat kényszerű elkerülése esetében a gyakorlásra kijelölt iskolák számára megfelelő ellátmány biztosítása s a vezetőtanárok illetményeinek rendezése. A filozófiai és pedagógiai elméleti kiképzés az egyetemi tanulmányok elejére volna beállítandó, az egyetemi tanulmányok utolsó évében, a jelenleg is előírt metodikai és didaktikai előadások mellett, hallgasson a jelölt gyermeklélektani és gyermektanulmányi előadásokat is. A természettudományi tárgyak tanárainak laboratóriumi kiképzése alaposabb és a középiskolai anyaghoz mértebb legyen. A tanárképzőintézeti metodikai előadások — legalább részben — tudományosan képzett, de elsősorban tanári gyakorlatban kiváló középiskolai tanárok kezébe kerüljenek s minél inkább legyenek kapcsolatban a gyakorlóiskolával és az ott működő vezetőtanárokkal. Ezt a szorosabb kapcsolatot leginkább önálló pedagógiai szemináriumok felállításával s azokkal egy fedél alatt létesítendő kollégiumok vagy internátusok létesítésével lehetne megteremteni. Azt is szükségesnek tartaná előadó, hogy a zsúfoltság elkerülése céljából a gyakorló tanárjelöltek nemcsak egyetemi székhelyeken, hanem a tankerületi királyi főigazgatók székhelyein működő középiskolákba is beoszthatók legyenek. Végül előadó a bölcsészhallgatók egyetemi felvételénél a legszigorúbb szellemi, testi és erkölcsi szelekció alkalmazását, a tanárok továbbképzésének biztosítása érdekében jól felszerelt tanári könyvtárak létesítését, a meglévők tervszerű és fokozatos továbbfejlesztését, alaposan felszerelt szertárak létesítését, szünidei továbbképző-tanfolyamok rendezését, külföldi tanulmányutaknak anyagi és erkölcsi tekintetben való lehetővétételét tartja szükségesnek.

A *2. tétel* előadója *Járay Imre*, a szentesi állami Horváth Mihály gimnázium igazgatója volt. Rámutat az igazgatónak a kezdő tanár vezetésében sokszor sorsdöntő szerepére, amely feladat nagy körültekintést, tapintatot, jó emberismeretet, sokszor kellő erélyt, majd megértést és szeretet kíván. Az igazgató kötelessége a kezdő tanárt szaktudományában való továbbképzésre s a pedagógiai irodalom állandó tanulmányozására buzdítani, a tanár ezirányú tevékenységét állandóan ellenőrizni, a tanulókkal, a kartársakkal, szülői házzal szemben való eljárását figyelemmel kísérni s legfőképen odahatni, hogy a fiatal kartárs, a pedagógiai és didaktikai irányítás mellett, a jó és értékes tanári egyéniség kialakulásához szükséges összes kellékeket is megszerezhesse, s hogy a kezdő tanár az iskola problémáit élesen látó, s azokat egyénien megoldó aktív magyar nevelővé váljék. Az igazgató ezirányú tapintatos munkája nem lehet szabványokba merevedett eljárás, ha a cél egyforma is, a követendő módszer részleteit a kezdő tanár egyéniségéhez kell szabnia. Ezért kell az igazgatónak tájékozódást szereznie a kezdő tanár tudásáról, gondolkodásáról, hajlamairól, képessé-

geiről, esetleges hibáiról és egyéb — sokszor a kezdő tanárnak egész összegyéniségét is megmagyagyarázó — külső életkörülményeiről. — Az iskolai munkába bekapcsolódó kezdő tanárnak az igazgató az első hetekre csak irányító utasításokat adjon, hogy annak a nevelői munkába való beállítását biztosítsa. Tartson az igazgató a fiatal tanárral megbeszélést az iskola mindenirányú életének mozzanatairól és a tanár kötelességeinek sokrétű lehetőségéről. De az igazgató legyen e mellett a fiatal tanár tanácsadó segítőtársa is. Ezirányú szerepe a kezdő tanár általános műveltségének gyarapítására, az iskolánkívüli tényezőkkel való eljárásnak szabályozására, a társadalmi munkában való részvétel minőségének és mennyiségének az irányítására is terjedjen ki. Az igazgatónak azonban nemcsak mint hivatalfőnöknek, pedagógiai vezetőnek, tanácsadónak és kollégának, hanem mint embernek is látnia kell a kezdő tanárembert, látnia kell pedig sokoldalú műveltségével, elméleti készültségével, gyakorlati érzékével, elemző képességével, mindenre kiterjedő figyelmével, személyes jó példaadásával, éles elmével és meleg szívvel, az igazgatói tulajdonságok mindmegannyi kívánatos és annyira szükséges tulajdonságaival.

A *3. tétel* előadója *Nagy Miklós*, a szeghalmi református Péter András gimnázium igazgatója volt. Megállapítja, hogy az igazi tanáregyéniség legkiemelkedőbb tulajdonságai: az alapos szakképzettség, a biztos pedagógiai készültség és az általános műveltség, oly összetételben azonban, hogy e hármas főkövetelmény egyike se tengjen túl a másik rovására, hanem azok között a szükséges összhang biztosíttassék. A minél alaposabb szaktudás megszerzése az első követelmény. Gondoskodni kell azonban arról, hogy a nagy energiával megszerzett szaktudás meg ne merevedjék, hanem állandó önművelő munkában frissüljön fel, a tudományos kutatások újabb eredményeivel pedig állandóan gyarapodjék. A pedagógiai készültség 5 forrása gyanánt a velünk született testi és lelki adottságokat, saját diákéletünk tanulságait, az egyetemi tanulmányi időt, a gyakorlóközépiskolában eltöltött évet, végül pedig tanári működésünket jelöli meg. Az általános műveltség megszerzése terén azonban nem állhatunk elő túlzott követelményekkel. Előadónak a középiskolai tanár szakképzettségére, pedagógiai készültségére és az általános műveltség megszerzésére vonatkozó kívánatos, szükséges és megvalósítható javaslatai a következők. — Minden intézetben legyen olyan hospitálási könyv, melybe a kartársak az egymás óráin tett látogatások tapasztalatait bevezetik. Ezekre a bejegyzésekre a meghospitált tanár is megtenné a maga észrevételeit. Munkaközösség jegyében olyan szak- vagy általános irányú értekezletek tartását ajánlja, melyeken a kartársak a különféle irodalmi termékekben olvasott és érdeklődésre számottartó gondolatokat ismertetnék. Az egyes iskolák tanári testületei kapcsolódjanak bele a magyar vidékkutatás munkájába. Kívánatos volna egy tankerületi pedagógiai kölcsönkönyvtár létesítése, új pedagógiai folyóirat indítása, mely bőséges hazai és külföldi pedagógiai folyóiratszemlét is tartalmazna. A tankerületi főigazgató saját kerületében rendezzen továbbképző tanfolyamokat különös figyelemmel a gyakorló tanárok szükségleteire, iskolaközi kölcsönös hospitálásokkal, cseretanárintézménnyel, didaktikai vezérkönyvek szerkesztésével és módszertani vezérfonalak kiadásával. Kívánatosnak és hasznosnak tartja a már megkezdett igazgatói értekezletek további megrendezését. Előadó ezenkívül még a következő közérdekű kívánságokat terjeszti elő. Igen szükséges a tanári pályára készülő ifjúság szigorú és lelkiismeretes szelektálása rátermettség szerint; kívánatos a tanárképzés reformja, az egyetemi képzésnek, tanárképzőintézetnek és a gyakorlóközépiskolának átszervezése. A tanárképzés választassék el a tudósképzéstől, majd az egyetemek bölcsészeti fakultásainak átcsoportosítását ajánlja úgy, hogy a filozófiai és neveléstudományi studiumoknak Budapesten való

összpontosításával minden tanárjelölt 1—2 évet a fővárosban végzendő tanulmányokra fordíthatna. Előadó a mai tanárképzőintézeteket tekintené a tanárképzés igazi főműhelyei gyanánt, a mai gyakorlóközépiskolákat pedig inkább irányító középiskolákká szervezné át. A vidéki egyetemeken nyári tanfolyamok felállítását tartja szükségesnek, melyek ne csak a tudósképzés, hanem a gyakorlati továbbképzés céljait is szolgálnák. A tanulmányi felügyelők tartsanak bemutató tanításokat, rendeztessenek tanárok számára olcsó külföldi tanulmányutak, végül megfontolandónak tartaná a magasabb fizetési osztályokba való előlépést egy-egy vizsga letételétől függővé tenni. Végül előadó súlyt vet arra, hogy anyagi gondoktól mentes és független tanárságot kellene teremteni.

A *4. tétel* előadója *Dr. Tihanyi Béla* szegedi kegyesrendi gimnáziumi igazgató volt, aki a kitűzött kérdést a következő szempontok szerint vizsgálja. — 1.) Szükséges-e a szelekció? 2.) Mikor, hol és hogyan történjék a szelekció? 3.) Hogyan háríthatók el a szelekció nehézségei? Végül az előadó megvilágította azt az ellenhatást is, mely a társadalom részéről az iskola szelektáló munkája ellen irányul.

A szelekció megkívánja, hogy a magasabb általános műveltség elsajátítása, a szellemi erőknek a felsőbb tanulmányok végzéséhez szükséges pallérozása csak azok számára legyen lehetséges, akiket tehetségük erre képessé tesz. De megkívánja a szelekciót a nemzet társadalmának arányos tagozódása, a vezető rétegek szükséges kvalitásainak biztosítása, a lateiner-adottságúaknak gyakorlati életpályákra való szorítása és az aggasztóan emelkedő szellemi munkanélküliség növekedésének megállítása. Előadó szerint a szelekció a középiskolai tanulmányok egész tartamára és az érettségi vizsgálatra is kiterjedő feladat, melyet a középiskolai tanárságnak vállalnia kell. A továbbiakban előadó a középiskolába való átlépést, történjék az akár az I., akár valamelyik magasabb osztályba — felvételi vizsgálathoz kötné s e vizsgálatok közül leginkább a felsőbb osztályok felvételi különbözeti vizsgálatait tenné szigorúakká. Bár a szelekciós munkának sohasem szabad egészen szünetelnie, mégis a tanulóknak I-IV. osztályos tanulmányi időszaka a tanár részéről a várakozás ideje lenne. A IV. osztály elvégzése után azonban a tanuló csak abban az esetben léphessen a középiskola V. osztályába, ha a felsőbb tanulmányokra való alkalmasságát a tanári testület külön megállapította. Az érettségi vizsgálat szelekciós munkáját az 1934. évi XI. t. c. 38., 39. és 40. §.-ai szabályozzák.

A tanári testületnek minden esetben, de különösen a szelektálás munkájában, hivatása magaslatán kell állania. A tanári testületnek jól megfontolt, de egyesekre hátrányos ítéletei elkeseredést fognak teremteni a társadalomban, ami miatt majd támadások is érik a tanárság egyetemét. Ezért a tanári ítéleteket is oly védelemben kell majd részesíteni, mint aminőben a bírói ítéletek részesülnek. A tanári testületek határozatai az etikai magasságokban válnak hozzáférhetetlenekké, amelyeknek előfeltétele azonban a tanári függetlenség biztosítása. A szelektálás nehézségeinek tárgyalása során előadó rámutat a kislétszámú iskolák, esetleg az azokkal összefüggő internátusok és a magániskolák szerepére, majd ez utóbbiak működése szigorúbb ellenőrzésének szükségességére. A középiskola IV. osztályából kiszelektált gyermekek boldogulásának biztosítása érdekében szükséges az 1883. évi I. t. c. — a minősítési törvény — megváltoztatása s a középiskolákba nem való tanulóknak mezőgazdasági, ipari és egyéb gyakorlati pályákra való irányítása. Ezért van szükség a mezőgazdasági élet gyökeres átalakítására, különféle munkatáborok és egyéb munkalehetőségek létesítésére.

Az *5. tétel* előadója *Dr. Benkő István* tanügyi tanácsos, a szegedi tankerület középiskolai ügyeinek azóta nyugalombaavonult szakelőadója volt. — A lelkiismere-

tesen végzett osztályozásnak — ennek a bonyolult munkának — pedagógiai és erkölcsnevelő jelentőségéről értekezik, az egyes iskolák elaborátumainak alapján kiemelvén, hogy a tanulókról nyerendő hű képnek megrajzolását és a tanulókról adandó helyes bírálat megállapítását három szemszögből tartja szükségesnek: 1.) milyen a tanuló tárgyismerete, tanulmányi előmenetele; 2.) milyen a tanuló munkakészsége, szorgalma és 3.) milyen a tanuló erkölcsi felfogása, magaviselete. E három szempont közül a szorgalom osztályozása új, de ezt szükségesnek véli, mert az ernyedetlen kitartással végzett munkát nagy erkölcsi értéknek és éppen ezért megjutalmazandónak tartja. E három szemponton túlmenőleg felesleges az egyéb szempontok szerint történő osztályozás. Az osztályozás módjára vonatkozólag előadó megállapítja, hogy az nem az ellenőrző vagy az osztályozó értekezleten kezdődik, hanem az ehhez szükséges adatgyűjtésnek már a gyermeknek az iskolába lépésekor kell megindulnia. A tanulók iskolai és iskolánkívüli munkájának, magaviseletének és mindenirányú tevékenységének megfigyeléséből nyert adatok elfogulatlan, igazságos ítéletek kimondását teszik lehetővé. Ennek a tevékenységnek azonban legfőbb feltétele a tanulókkal való lelkiismeretes foglalkozás, azután a szülői házzal való intenzív érintkezés. Szól előadó a tanári noteszről, melynek megfelelő módon való használatát természetesnek és szükségesnek tartja. A tanári következetes adatgyűjtő munkának nem lehet helyettesítője a tesztrendszerrel végzett tehetségvizsgálat, mely ellenőrzésképen legfeljebb időről-időre volna alkalmazható. — Hogy a természetszerűleg megnyilatkozó szubjektivitás a tárgyilagosságot a lehető legkevésbbé veszélyeztesse, ajánlja előadó, hogy az osztályozás osztályértekezletek alapján történjék. Szükséges volna a minimális követelménynek rendelettel való megállapítása. Említést tesz előadó arról is, hogy több iskola tanári testülete a tanulmányi előmenetel fokozatainak jelzésére 5 érdemjegy bevezetését ajánlja. A tanulók általános elbírálásánál az általános osztályzat az egyes tárgyakból kapott érdemjegyek számtani középarányosa legyen. Egy-egy osztály, egy-egy intézet tanulmányi eredményének számbavétele ne csak a bukások százaléka, hanem az összes érdemjegyek százalékos egybevetése alapján történjék. Az egyes tanári testületek külön megállapításai közül figyelemreméltó pl. az, hogy valamelyik tárgyból a középiskolai mértéken felüli teljesítményt mutató V-VIII. osztályos tanuló tanulmányi értesítőjében e tényről külön megjegyzést kapjon, vagy pl., hogy a leendő tanárokat már a tanárképzőintézetben tanítsák meg helyesen osztályozni.

Az előadók nagy gonddal és szeretettel készült elaborátumainak ismertetése után Dr. Kisparti János főigazgató irányítása mellett az egyes előadásokat alapos és minden részletre kiterjedő, eszmecsere követte. A felszólalók nagy tárgyismerettel és a legtiszteletreméltóbb idealizmussal szólottak az egyes kérdésekhez, melyeket különféle szempontok szerint az elnöklő főigazgató foglalt össze. — A tanácskozás végeztével, az értekezlet jegyzőkönyve szerint, a középiskola egész életrendjét irányító és szabályozó elvszerű javaslatok kerültek még tárgyalásra és megvitatásra. Az igazgatói tanácskozás jegyzőkönyvét Ébner János dr., gimn. tanár vezette, aki egyben a mű szerkesztésében is tevékeny részt vett.

Firbás Oszkár dr.

Nádor Jenő dr. és Kemény Gábor dr.: Tessedik Sámuel élete és munkája. Darányi Kálmán dr. előszavával. — Budapest 1936. 130. l. (Megjelent, mint a Nagy László könyvtár 8. kötete.)

A XVIII. század utolsó és a XIX. század első negyedének kétségtelenül egyik legérdekesebb és legtermékenyebb egyénisége *Tessedik Sámuel.* Ez az európai mű-

veltségű szarvasi evangélikus lelkész három téren végzett úttörő munkát és pedig kettőn nemcsak magyar, hanem világviszonylatban is, u. m.: a *falugondozás*, a *mezőgazdasági szakoktatás* és a *szikes talajok javítása* terén. Jellemző háborúelőtti történelemtanításunkra, de falupolitikánkra is, hogy eljutottunk az érettségiig a nélkül, hogy Tessediknek még csak a nevét is hallottuk volna. A trianoni ítélet sok egyéb mulasztásunk mellett az elhanyagolt magyar falura is ráterelte a figyelmet, a falugondozással együtt annak első apostola is „divatba jött". Nevét sokat emlegetjük, hivatkozunk rá, de sajnos csak igen kevéssé ismerjük sokrétű egyéniségét és a nép vezetőire, lelkészekre, szociálpolitikusokra s a mezőgazdasági szakoktatás reformátoraira egyaránt nagyon tanulságos munkásságát és életútját. Hasznos munkát végeztek tehát a szerzők, mikor a szellemtörténet lámpásával megvilágítva az eddigi életrajzoknál részletesebben és alaposabban állították elénk Tessedik életét és művét. Így appreciálta munkájukat Magyarország miniszterelnöke s egyben földmívelésügyi minisztere is, amikor a könyv elé előszót írt, kiemelve, hogy „Tessedik szarvasi intézete volt a világon az első gazdasági iskola. Első intézmény, mely a földmívelést az egyszerű foglalkozásból tudománnyá emelte s e tudomány rendszeres művelésére és terjesztésére vállalkozott."

A könyv két részből áll. Az első kétharmadot kitevő részben főképen Tessedik saját, jórészt kiadatlan írásai, továbbá Szarvas község, a szarvasi ev. egyházközség és az egyházmegyei levéltár adatai alapján Nádor Jenő Tessedik életrajzát adja, munkásságával együtt, a második, rövidebb részben Kemény Gábor Tessedik pedagógiai rendszerét ismerteti.

Az I. rész négy fejezetre tagolódik. Az első Tessedik fejlődéséről szól 1767-ig a Szarvason való letelepedés évéig, és kutatja mindazon hatásokat, amelyeket az öröklés és a miliő egyéniségének kialakulására gyakorolhatott. Ezek közül is kiemeli szerző a korszellem döntő hatását s Tessediket, mint a racionalizmus és minden vonalon való felvilágosultság korának igazi emberét, majd a harmadik fejezetben, mint ennek a korszellemnek misszionáriusát mutatja be abban a hihetetlenül elmaradt tót faluban, aminek képét a második fejezetben rajzolja meg éles vonásokkal. Végül a IV. fejezetben a Tessedik ellen indított áskálódásokat, a hős harcait, bukását, elégtételét és pályájának végét írja le a szerző.

Tessedik a német egyetemeken a racionalizmus azon irányzatával szívta tele magát, amely a Leibniz—Wolff-féle filozófia hatása alatt a tudományt összeegyeztette a vallással és azt hirdette, „hogy a világ nagy gépezete az Isten céljait szolgálja, tehát a természet adományait minél tudatosabban felhasználó ember végeredményben Isten kedvére munkálkodik". Ehhez járult a „rousseaui természet-szeretet, rendkívüli munkabírás, spártai szokások: józanság, egyszerűség, takarékosság, bíráló, latolgató ész, túlhajtott szigor önmagával és másokkal szemben, igazságszeretet: ilyenné fejlődött huszonötödik életéve felé Tessedik. *Tizennyolcadik századi fáklya!* Mire volt szüksége, hogy fénye fellobbanjon és világítson? Sötétségre." Ezzel a sötétséggel találkozott Tessedik 1767-ben, amikor rövid felvidéki lelkészkedés után Szarvasra került.

Tessedik életrajza szinte lélegzetelállítóan érdekes olvasmány a szerző előadásában. Ez a korán árvaságra jutott, magát nagy energiával továbbképző fiatalember, miután Pozsonyban, Debrecenben és Erlangenben tanult, miután jórészt gyalog beutazta a Felvidék legkulturáltabb városait és Németország nagy részét, tehát ismerte mindazt, amit korának civilizációja nyújtani tudott, s miután összeköttetésbe került magas fokra kiművelt, értékes, széplelkű emberekkel: odakerül 25 éves korában a

világtól távoleső nehezen megközelíthető, sivár és barbár tót faluba. Csoda lenne, ha ebből a környezetből menekülni kívánna a magához hasonló emberek közé? Tessedik nem ezt teszi. A nemesszívű földesúr támogatásával dolgozni kezd, hogy faluját megváltoztassa. Az évek és évtizedek kemény munkában telnek s a község külső és belső arculata gyökeresen megváltozik. Kapcsolatot tart fenn jeles külföldi szakemberekkel s amit tanult és tapasztalt, azt környezetében alkalmazza, sőt továbbfejleszti és egészen eredeti alkotásokat is hoz létre. Munkájával magára vonja nemcsak a közelebbi felsőbb hatóságok, hanem a legmagasabb kormánykörök, az uralkodó, sőt a külföld figyelmét is. A falusi lelkészt — aki különben egyetemi tanulmányai alatt behatóan foglalkozott orvosi és természettudományokkal — királyi leirattal hívják fel különböző fontos kérdésekben véleményadásra, kétszer kap felszólítást az oroszországi tan- és földmívelésügy szervezésére, Festetich György gr. a keszthelyi Georgikon igazgatójául hívja meg, s élete végéig ülnöke lesz ennek a híres intézetnek. Több legfelső kitüntetésben részesül. Tagja lesz a Pozsonyban székelő kir. iskolai bizottságnak, befolyást kap a magyar tanügy legfelsőbb irányítására, különösen a protestáns iskolákra. Amellett lelkészi hivatását buzgóan ellátja, rengeteg új alkotást hoz létre, megalapítja a világ legelső gazdasági szakoktatási intézetét s azt saját erejéből felvirágoztatja. Maga is mintagazdává válik, aki anyagilag is boldogul, vagyont szerez, de azt nagy részben az általa alapított iskolára költi. Egészen eredeti pedagógiai rendszert alkot s nemcsak a mezőgazdasági szakoktatásnak, hanem a munkaiskolának is korai előfutárja lesz. Iskoláját mintaiskolának tekintik s az egész országból küldenek oda továbbképzésre tanítókat. És Tessedik mégis elbukik. Művét, amit a hazai és külföldi szakemberek és kormányok csodálnak és elismernek, megbuktatja a helyi vaskalaposság, az emberi kicsinyesség és gonosz, de vicinális jelentőségű intrika. Két feleségét és tőlük született 18 gyermeke közül tízet eltemetett, saját gyermekein kívül második feleségének 2 gyermekét is felnevelte, nyugodni nem tudó munkája közben több súlyos betegséget szerzett, de családi gondokkal megterhelve is vasenergiával dolgozik, küzd, harcol még jóval a 70. évén túl is. Megéli intézményének bukását, de hitvány ellenfelének szégyenletes letörését és saját erkölcsi diadalát is. Intézetét mégegyszer feltámasztja, hogy azután végleg eltemesse.

Az I. rész gerincét képező III. fejezetben, amelynek a Tessediket legjobban jellemző „A korszellem misszionáriusa" címet adja, bemutatja a szerző Tessedik alkotásait, munkáit. Lássunk néhányat ezek közül: felvilágosító előadásokat tart nevelésügyi, gazdasági, falugondozási tárgyakról, mindegyikben erősen küzdve a babona, előítéletek és oktalan szokások ellen. Ime az első *„iskolánkívüli népművelő"*. 1780-ban egy rövid életű népi „olvasóegyletet" létesít. Küzd a község szabályozása és a célszerűbb *építkezés* elterjesztéséért. Szenvedélyes építő. Saját tervei szerint, ügyes kereskedelmi érzéke és utánjárása folytán aránylag nagyon olcsón felépíti a szarvasi evangélikus templomot és emeletes iskola épületét, amiben ma az ev. tanítóképző működik. Sokat fáradozik a *tűzrendészet* megszervezésén. Küzd a *fényűzés ellen*; ami a primitív viszonyok között élő népnél a családokat koldusbotra juttató lakodalmi eszem-iszomokban nyilvánult meg. Justus Möser hatása alatt sokat foglalkozik a *szegényügy* produktív megoldásával. Takarékossági szenvedélye nemcsak az anyagra hanem a munkára és időre is kiterjedvén, olyan munkavezetési rendszert tanít, ami a munkaerő legcélszerűbb kihasználásában a mai *Taylor-rendszerre* emlékeztet. (Szerzőknek ez a felfedezése annál inkább meglepett, mert hiszen még ma is hiányzik gazdasági főiskoláinkról a munkatechnika rendszeres tanulmányozása és tanítása.) Megalkotja az első szarvasi szegényházat és kórházat. Igyekszik helyesebb *táplálko-*

zási és egészségtani ismereteket terjeszteni, szinte azt lehetne mondani, hogy a vitamín-elméletet alkalmazza a XVIII. században. ***Legnagyobbszerű és leginkább szívéhez nőtt alkotása gazdasági iskolája***, amelyet 1779 körül, tehát 18 évvel a keszthelyi Georgicon előtt nyit meg. Erre saját zsebéből 12.000 forintot költ az évek folyamán. Uj gazdasági eljárásokat és eddig ismeretlen gazdasági növények termesztését próbálja ki és honosítja meg, igy úttörőjévé válik a *mezőgazdasági kisérletügynek* is. Különösen szálastakarmánynövények meghonosításával tesz nagy szolgálatot. A kertészkedés, szőlőmívelés, méhészet és selyemtermelés, valamint a fásítás terjesztéséért is sokat és eredménnyel fárad. Egyik legérdekesebb s nevét legjobban megörökítő eredménye a *digózásnak* nevezett ***sziktalajjavitási eljárás.*** Ebben az a bámulatos, hogy korának kezdetleges agrokémiai ismeretei mellett empirikusan megállapította a kötött carbonátmentes szikeseknek azt a javítási elvét — meszezés! — amit 150 évvel később nemcsak a tapasztalat, hanem a tudomány is teljesen igazolt.

A II. részben „A nemzetnevelő Tessedik" címen Tessedik pedagógiai alkotásait, azok gyökereit és hatását rajzolja meg négy rövid fejezetben kitűnő tollal ***Kemény Gábor.*** Helyszűke miatt be kell érnünk avval, hogy az egyes szakaszok nagyon kifejező címeiből iktatunk ide néhányat ismertetésül: uj idők határán — az alkotás láza — enciklopédikus feladatok és enciklopédikus elmék, — Tessedik gyakorlati zseni, — a korváltás élménye Tessediknél, — történeti háttér, — ember és környezet viszonya, — népboldogító célok, II. József lelkisége, — Comenius hatása, — a Ratio Educationis és hatása, — mit tehet egy lelkész hely, idő és körülmények szerint? — a népnevelés javítása és szervezése, — lelki alapvetések a szervezés munkájában, — a mintaiskola megszervezése, — korszerű szaktanítás, — elmélet és gyakorlat szintézise, — küzdelem a módszertelenség ellen, — újabb elismerések, — Tessedik helye a szellemtörténetben, — stb.

Szerzők nem esnek abba a hibába, hogy hősüket olyan érdemekkel is elhalmozzák, amelyek mások hatásának tulajdoníthatók; szellemtörténeti beállítottságuk megóvja őket ettől. Tessediket mint korának gyermekét mutatják be, aki annak szellemét teljes mértékben magáévá tette s azután intenzíven kisugározta. Nem tartozott az utópiákat kiagyaló légvárépítészek közé, alkotásainak jelentékeny része nem eredeti ötlete, de annál eredetibb a végrehajtásban. „A tessediki munka kicsinyített hű tükörképe a falu életében Mária Terézia és II. József népboldogító kormányzati tevékenységének." De amit a felülről jövő intézkedések csak általánosságban, vagy olykor a szándékban helyesen, de a részletekben elhibázottan jelöltek ki: azoknak az adott viszonyokra való alkalmazása egészen az ő érdeme. Kicsi, de jellemző vonás pl. hogy a fásításról szóló királyi rendeletek ausztriai mintára a gyorsan növő fűzfák ültetését ajánlották, Tessedik azonban tapasztalatai alapján rájött az akác nagy szárazságtűrő képességére és egyéb kitűnő előnyeire s példaadással, buzdítással annak ültetését propagálta olyan eredménnyel, hogy élete végén a szarvasi határban már néhány százezer akácfa állott. Szép elgondolásokban, reformtervekben ma sincs hiány, annál inkább abban az embertípusban amelynek szinte utólérhetetlen prototípusa Tessedik: amelyik a jó ötleteket meg tudja valósítani a gyakorlatban, ami bizony sokszor emberfeletti feladat. Voltak azonban Tessediknek teljesen eredeti alkotásai is, amelyek logikusan folytak működéséből és gondolatvilágából s nincs rajtuk semmi kínos íróasztal-szag.

Szerzők szükséges és jó munkát végeztek, nem mulaszthatjuk azonban el, hogy munkájuk néhány fogyatékosságára is rá ne mutassunk. Kár, hogy nem rendelkeznek a szerzők a gazdasági szakkérdésekben nagyobb tájékozottsággal, aminek következ-

tében mind a viszonyok leírásánál, mind Tessedik munkájának ismertetésénél sok dolog fölött elsiklanak, sokat pedig nem a megfelelő jelentőséggel méltatnak. Így nem mondják meg, miben állott a digózás s milyen kapcsolatban van az a modern szikjavításokkal, mit tanított Tessedik a talajmívelésről, vetésforgóról stb. A lóherét, lucernát „takarmányfüveknek" nevezik s nem nevezik meg azt a szarvasmarhabetegséget, amiről az 55. oldalon írnak, ami aligha lehetett a keleti marhavész, stb. Ilyen irányban való kiegészítés a könyv becsét gazdasági szakemberek és gazdaságtörténészek részére csak fokozta volna. Érdekes lett volna párhuzamot vonni az orosházi és békéscsabai felsőmezőgazdasági iskolák és Tessedik intézetének története között is.

Röviden siklanak el Tessedik nemzeti érzésének érdekes, összetett kényes problémája fölött is, ami pedig jobb kulcs lehet mind bukásának, mind későbbi elfelejtésének megértéséhez.

Szerzők előtt nem állnak világosan Tessedik bukásának, tragikumának okai, vagy ha igen, nem mutatnak rá azokra. Ha voltak is Tessediknek különcségnek tekinthető túlzásai, hibái, azokat erényei és csodálatos energiája kétségtelenül képesek voltak ellensúlyozni. Mikor elért eredményei és rá nézve szerencsés politikai orientációja következtében maga mellett érezhette és érezte is a legfőbb államhatalmat, érthetetlen hogy egészen kis kaliberű, szűklátókörű emberek és az általa a legsötétebb műveletlenségből még épen csak kiemelt nép megbuktathatta, bármilyen nagy volt is minden időkben az emberi gonoszság és ostobaság hatalma. Itt valami más oknak is kell lenni. Vajjon nem abban kereshetjük-e ezt, hogy Tessedik is beleesett abba a tévedésbe, amibe előtte annyian mások: hogy t. i. elég az embereknek több tudást és jobb gazdasági helyzetet adni, akkor jobbak és boldogabbak lesznek? Kétségtelen, hogy a szarvasiak lényegesen műveltebbek és jobbmódúak voltak Tessedik halála, mint Szarvasra kerülése évében, de hogy jobbak nem voltak, azt Tessedik bukása bizonyítja legvilágosabban. Az embereknek kell gyökeresen megváltozniok. Hogy ez lehetséges-e? Ez a kérdés 1900 éves s a feleletet mindenkinek önmagában kell megtalálni.

A könyv azonban megérdemli, hogy minden szakiskola, tanítóképző, polgári iskola, lelkész, gyakorlati politikus és népművelő könyvtárának gyakran forgatott darabja legyen.

vitéz Szili Török Imre.

Polány István: Nyugatmagyarország közoktatásügyének fejlődése, különös tekintettel a népoktatásra. Szombathely, 1936. 176 l.

A tudományos rendszerezést bármely területen a kutató munkának kell megelőznie. E tétel igazsága áll különösen oly tudományokban és tudományágakban, amelyek szorosabb kapcsolatban voltak nyugati eszmeáramlatokkal s gyakran azok hatása alatt alakultak. Ezekkel szemben a tudományos kutatásnak az a különös feladata, hogy a nyugati törekvésekkel való rokonságot igazolja, de egyúttal rámutasson a sajátos hazai fejlődésre. Súlyos és égető magyar feladata a neveléstudományi kutatásoknak a magyar nevelői gondolkodás és nevelésügyi intézményeink multjának feltárása s éppen e szempontból figyelemreméltó *Polány István* munkája *Nyugatmagyarország közoktatásügyének fejlődéséről.* A könyv alapos felkészültségről, nagy szorgalomról tanuskodik s a szerző az idetartozó irodalom feldolgozásán kívül egyéni kutatómunkát is végzett. A népnevelés és népiskola fejlődését mutatja be kialakulásától napjainkig Nyugatmagyarországon vagy — a szerző szavával — Végnyugaton (kár, hogy e fogalom pontos meghatározását csak a függelékben adja.) A feladatnak

ily módon való megközelítése célravezető lenne, ha több intézménytörténeti kutatás állott volna a szerző rendelkezésére; a magyar neveléstörténetre e szempontból még nagy feladatok várnak, különösen Végnyugaton, ahol az iskolaügy iránti érdeklődés sokkal élénkebb volt, úgy hogy a könyv olvasása közben sokszor kellett éreznünk, hogy a nagy szorgalommal készült munkából fontos adatok maradtak ki. Csak egyre hivatkozom: a városi iskolák fejlődéséből egyedül a sopronit látjuk s azt is hézagosan, a többivel szemben a szórványos adatokból csupán a felderítés munkájának szükségét érezzük.

A mű nyolc fejezetre oszlik s a korszakbeosztás megfelel a neveléstörténet korszakainak, bár a sajátos helyzetben más felosztás is adódhatott volna. Az egyes korszakokban nemcsak a népoktatás fejlődését mutatja be, hanem kiterjeszkedik a tanulókra, a tanítás tárgyaira, az iskolaépületre, az iskolamesterre, annak ügykörére, járandóságára s képzettségére. — A honfoglalás előtt fényt vet a terület műveltségi viszonyaira s népességi összetételére, minthogy népmozgalmi szempontból jelentősek a Végnyugat északi részén elhelyezkedett avarok. Az elemi oktatás valójában a keresztény vallás felvételével indul meg s a középkori iskolákat nagy szorgalommal gyüjtötte egybe a szerző; külön foglalkozik a falusi, városi iskolákkal, sőt a cisztercita gazdasági irányú intézményeivel is. Bizonyos az, hogy az elemi oktatás szervezete a nevelés vallásos jellege miatt plébániai székhelyeken s templomok közelében alakult ki, mégis szinte néhány adat s puszta föltevés alapján annak megállapítása, hogy Végnyugaton 168 iskola lett volna, merésznek tűnhetik fel. A városi iskolák fejlődésében a tanítómester társadalmi helyzete szempontjából érdekelhet bennünket, hogy Sopronban 1379-ben a telekkönyvi összeírás szerint a tanító háztulajdonos (ez az adat a soproni városi iskola történetéből hiányzik). A következő korszakokból nagyjelentőségű, ami a tanítás tárgyaira, az iskolaépület anyagára s az 1773.-i összeírásból az iskolaügy állapotára vonatkozik. Hiányos azonban, amit a Ratio indította mozgalmakból kapunk Végnyugaton. Például 1778-ban Sopronban teljesen átalakul az elemi oktatás: két háromosztályos új iskolát szerveznek, 5-6 tanítót s egy rajztanárt alkalmaznak s a városnak e miatt súlyos kiadásai vannak. Nem a középfokú oktatáshoz tartozik — mint a szerző hiszi — a rajziskola, amely a városi háromosztályos nemzeti iskolának negyedik osztálya s amelyet a kézművesek tanoncai is látogattak. Becses a tanulmányban aztán az átcsatolás előtti és utáni állapot pontos bemutatása. Polány könyve értékes s tudományos szempontból elfogulatlan munka. Az érdeklődő sokat meríthet belőle Végnyugat közoktatásügyének fejlődésére nézve, bár helyenként kiegészítésre szorul. Igen örvendetes lenne, ha példája másokat is serkentene ily kisebb területre terjeszkedő magyar neveléstörténeti kutatásokra.

Dr. Veszelka László.

LAPSZEMLE

Magyar Kisebbség. 1935. évf.

Az erdélyi magyar kisebbség kulturális jogait több szerződés, törvénycikk biztosítja. A párizsi kisebbségi szerződés szerint az állami közvagyonból méltányos részt kell biztosítani a kisebbségeknek kulturális és szociális célokra, mely összegből joguk van *saját anyanyelvű iskolákat* fenntartani. Tanszabadságot biztosít a kisebbségeknek a román alkotmány is. A közoktatási törvény pedig egyenesen azt írja elő, hogy az államnak *kell* felállítania kisebbségi iskolákat ott, ahol a lakosság nyelve nem az államnyelv. Ha valahol a lakosság többsége más nyelvű, az állam köteles elősegíteni a nemzetiségi iskolák felállítását. Ahol csak az összlakosság 20 %-a kisebbségi, ott az állami iskolákban *kisebbségi szekciók* megszervezése kötelező. A magánoktatási törvény a vallásfelekezeteknek ad engedélyt iskolák (tanítóképzők és főiskolák kivételével) felállítására, amelyekben az előadási nyelvet az iskolafenntartó határozhatja meg.

Hiába állanak azonban a kisebbségek a Népszövetség védelme alatt s hiába biztosítják kulturális jogaikat a fenti törvények, a többségiek lépten-nyomon lábbal tiporják azokat. A kultuszminisztertől kezdve a csendőrőrmesterig sok olyan „kulturális tényező" van Romániában, aki beleavatkozhatik a kultúrintézmények ügyébe s rendelkezésével megsértheti a kisebbségi jogokat.

A magyar iskolák és a magyar nyelvű tanítás megszüntetésére *direkt* és *indirekt módszereket* akalmaznak. Még az enyhébb módok közé tartozik az, hogy az iskolafenntartóknak az állami hozzájárulást egyetlen év kivételével soha nem adták meg, hogy ezáltal segítsék elő az iskolák megszűnését. Ugyanezt a célt szolgálja az a rendelkezés is, hogy a kisebbségi iskolákban már 30—50 tanuló esetén párhuzamos osztályt kell felállítani, míg az állami iskolákban ezt csak 80-on felüli létszám esetén rendelik el. Már súlyosabb az a rendelkezés, hogy felekezeti iskolákba csak annyi első osztályost lehet felvenni, ahány tanuló „abszolváló vizsgát tett, felsőbb iskolába ment át, vagy tizenhatodik életévét betöltötte." Ilyen alapon pl. egyik iskolába csak két elsőosztályost vehettek fel.

Ahol így sem tudnak boldogulni, ott egyenesen megszüntetik a magyar tanítást, megvonják a nyilvánossági jogot, vagy végleg bezárják az iskolát. Egyik elemi iskolában az igazgató önkényesen beszüntette a magyar nyelvű tanítást, kilenc másik iskolában pedig miniszteri rendelettel a németet vezették be a magyar tannyelv helyett. Oly iskolában, amelyet még Wesselényi Miklós alapított 1835-ben, a falu csendőrőrmestere egy kivételével lefoglalta az összes tantermeket az állami iskola céljaira. A temesvári kat. magyar iskolától megvonták a nyilvánossági jogot. A rendelet indokolásában többek között ezek szerepelnek: nincs saját épülete az iskolának, gyenge az előmenetel, a tanulók szegények, nem birják fizetni a tandíjat, az igazgató megbukott a nyelvvizsgán, stb. Ilyen okokat nagyon könnyű találni mindenütt, de ha mégsem volna, akkor sem esnek kétségbe. Miniszteri rendelettel megfosztottak működési jogától egy elemi iskolát, arra való hivatkozással, hogy nincs saját épülete, pedig volt. És csak hosszas utánjárásra állapították meg, hogy „tévedés volt" a rendelkezés.

Az indirekt módszerek közül leghatásosabb az, hogy magyar vagy magyar tagozattal működő román iskolákba csak románul tudó tanítókat neveznek ki. Erdély legmagyarabb vármegyéjében, Udvarhely megyében, az állami tanítók közül 139 ma-

gyar, 111 román, az óvónők közül 10 magyar, 28 román, holott a lakosság 95 %-a magyar és csak 1.5 % román.

Szintén gyakran alkalmazott románosítási eljárás a *névvegyelemzés*, ami a népoktatási törvény azon rendelkezésén alapszik, hogy azok a román eredetű állampolgárok, akik már nem tudnak románul, kötelesek gyermekeiket román nyelvű iskolába járatni. Ezen az alapon románná nyilváníthatnak mindenkit, akár akarja, akár nem, pedig az erőltetett névvegyelemzések jogtalanságát a román bíróság ítélete is megállapította.

Ezeknek a rendelkezéseknek máris mutatkozik a számszerű eredménye. A magyar kisebbségnek 1921-ben 223 kat. elemi iskolája volt 516 tanerővel és 27012 tanulóval; 1935-ben már csak 171 iskolájuk van 423 tanítóval és 16761 tanulóval. Állami iskolába viszont 27484 kat. tanuló jár, akik közül csak 4621 tanulhat anyanyelvén a magyar szekciókban. (Ha ugyan tanulhat!) A ref. iskolába járó 23396 magyar gyermekkel szemben pedig 44722 állami iskolába járó ref. magyar tanuló áll teljesen román nevelés alatt.

Hogy ezek a magyar gyermekek milyen nevelésben részesülnek, arra jellemző egyik tanfelügyelő utasítása. A gyermekeknek nemzeti nevelést kell adni — mondja a tanfelügyelő, — a cserkészethez hasonló alakulatok útján kell ápolni a tanulókban a fajszeretetet és a nemzeti öntudatot. Ki kell válogatni a jó előmenetelű és kiváló képességű tanulókat, akiket a kormány ókirályságbeli középiskolákban és egyetemeken ingyen továbbképeztet, „hogy azután nemzetiségi testvéreiknek *kellő vezetésére* alkalmasakká váljanak".

„Az elmagyarosításnak egyszer már meg kell szűnnie, — fejezi be utasítását a tanfelügyelő — az *elszékelyesített románokat* tűzzel-vassal vissza kell kényszeríteni a román nemzeti közösségbe".

Egyes román politikusoknak azonban még ez sem elég. *Vaida Sándor* a nemzeti parasztpárt 1935. február 3-i végrehajtóbizottsági ülésén újra felvetette egyszer már elutasított indítványát: a numerus clausust, az u. n. *numerus valachicusnak* a közép- és felsőoktatásban való bevezetését. Sőt még az életben való elhelyezkedésnél is követeli a numerus clausus érvényesítését. Szerinte ipari, kereskedelmi, valamint a többi szabad pályán is kisebbségiek csak számarányuknak megfelelő százalékban helyezkedhessenek el.

Vaida javaslata nem szól a numerus clausust a közhivatalokban való érvényesítéséről s ez a hallgatás azt jelenti, hogy ott kisebbségi egyáltalában nem nyerhet állást s így e tekintetben a numerus valachicus a kisebbségiekre nézve tulajdonképpen *„numerus nullus"*. Közpályákon eddig is alig helyezkedhetett el kisebbségi s a magyarság már eddig is a kereskedelmi és ipari pályák felé orientálódott.

Kitűnik ez a tanonciskolák statisztikáiból is. Erdély tanonciskoláiban a tanulók 42.9 %-a magyar és csak 30·2 %-a román, holott az összlakosság 24.4 %-a magyar és 57.9 %-a román (a hivatalos román statisztika adatai). A magyarok számaránya sokkal nagyobb itt, mint az erdélyi középiskolákban.

Hiába vannak azonban többségben a magyarok a tanonciskolákban, a helyzet itt sem jobb a többi iskolákénál: a brassói iparfelügyelőség területén pl., ahová az egész Székelyföld tartozik, 20 tanonciskola van s ebből 18 román, 2 német nyelvű, holott itt a munkaügyi minisztérium kimutatása szerint a tanulók 60 %-a magyar s csak 21.1 %-a román, mégis az iskolák 90 %-a román nyelvű, míg magyar nincs egy se. És ezen 20 iskola közül is tizenkettőt a magyar lakosság köteles fenntartani!

Nem kímélik a többségiek azokat az egyesületeket és intézményeket sem, amelyek azelőtt a közművelődés fejlesztésével nagy kultúrmunkát végeztek. Bírói ítélettel elvették a *Szent László Társaság* nagy vagyonát, melyből Bukarestben magyar iskolákat és templomokat építtetett és tartott fenn. Csaknem teljesen elvesztette 350 milliós vagyonát az *Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület* is, sőt 17 évig még a működését sem engedélyezték. 1935 végén újra megkezdhette ugyan működését az EMKE., de vagyonának elvesztése után nagyon nehéz eredményes munkát végeznie.

Ezekkel a románosító törekvésekkel szemben a magyarságnak is fel kell készülnie a létért való küzdelemre s tervszerűen kell törekednie magyarságának és kultúrájának megvédésére a nélkül, hogy a lépten-nyomon eléje tornyosuló akadályok elcsüggesztenék. Mert „a kisebbségi életnek az a legnagyobb veszedelme, hogy elvész a negatívumokban. Súlyos helyzetének tudatában elveszti kedvét és képességét arra, hogy a számára lehetséges értékekért dolgozzék".

Ebben a küzdelemben a magyarságnak ki kell használnia minden lehetőséget, mert arra nincs reménye, hogy a hivatalos román politika valaha is jobb belátásra térjen, sőt a helyzet csak rosszabodhatik, amint azt napjaink eseményei igazolják. Pedig a románságnak be kellene látnia, hogy „minden kívülről fejlesztett kultúra bomlási termékeket halmoz fel magában", hogy ez a kultúra soha nem lehet nemzetiségeket összefogó szellemi kinccsé, mert a *„cuius regio, eius natio"* elve megtörik az emberi szellem függetlenségi igényén és törekvésén. Be kellene látniok, hogy másfél évtized alatt a magyarságban nem homályosodhattak el ősi kultúrájának értékei, amelyek messze fölötte állanak az új, többségi kultúrának. Ebből következik, hogy ez a generáció ki fog tartani régi kultúrája mellett s szellemi örökségül ezt fogja átadni a következő nemzedéknek is.

Nemcsak jogos volna tehát, hanem ésszerű is, hogy a kisebbségeknek megadják a *kulturális autonómiát*, ami a kulturális tételeknek az állami költségvetésből való kikapcsolása útján válna lehetségessé. Egyidejűleg adják meg a kisebbségeknek az önmegadóztatás jogát s biztosítsák számukra a szabad iskolafenntartási jogot is. Ehhez járulna az a jog, hogy az egyes nemzetiségek megtarthassák a szellemi kapcsolatot az anyaországbeli testvéreikkel, abban az esetben, ha ezt a jogot nem állítják politikai célok szolgálatába.

Hogy ez nem is volna lehetetlen kívánság, az kitűnik *Iamandi* miniszter egyik parlamenti nyilatkozatából: „A kisebbségek minden tekintetben ugyanazon a síkon állanak az állampolgári jogok szempontjából, mint mi . . . Hivatalos állami politikát folytatni négymillió ember ellen lehetetlenség . . . Különösen Erdély városai sohase voltak a mieink, nem lehet tehát 90 százaléknyi idegen elemet 15 év alatt tiszta románná változtatni. Szerintem az állam nemzeti politikájának olyannak kell lennie, hogy egyrészt megegyezést teremtsen az ország minden állampolgárával, másrészt pedig a román elem kellő figyelemben részesítésével fejlesztés és behatolás útján s a mi fajtánk erkölcsi és szellemi felsőbbrendűségének kihangsúlyozásával (?) ahhoz a nacionalizáláshoz jussunk el, amely sokkal alaposabb, mint az erőszakkal történő nacionalizálások eredményei".

Természetesen ez a hang ritka a román politikában s minden hivatalos és nem hivatalos tényező a legnagyobb felháborodással utasította vissza. Feleletképen a kisebbségi jogok további nyirbálását követelik s e nyilatkozat következményének tekinthető Vaida javaslata is.

Ha a magyarságra nézve nem is származott semmiféle előny Iamandi nyilat-

kozatából, mégis értékes tanulságul szolgálhat a románositó törekvésekkel szemben követendő eljárásra vonatkozólag s az ebből következő lépés egyben felelet lehet a numerus valachicusra is. Azt hangsúlyozza ugyanis Iamandi, hogy Erdélyben művelődési tényezővé kell emelni a román parasztságot. Ugyanezt kell tennie az erdélyi magyarságnak is!

Meg kell teremteniök a *kisebbségi magyar kollektivitást*, „mint testben és lélekben jelenlévő, eleven élettel élő valóságot." Ez a kollektivitás pedig csakis a magyar gazdatársadalmon, valamint a kisiparos és kereskedő osztályon nyugodhatik, mint amely területeken még szabadon érvényesülhet a magyarság. És ezeket a tömegeket *művelődési tényezővé* kell emelni. Nem csak azért, hogy a többségiekkel szemben már is meglévő erkölcsi és kulturális fölényüket továbbra is megőrizzék, hanem elsősorban azért, hogy a kollektivitás minden tagja tisztán lássa mind a közösség, mind az egyén feladatait s e feladatokhoz mért anyagi és szellemi felkészültséggel tudjon küzdeni azok megvalósítása érdekében.

Jól látja a *„Magyar Kisebbség"* is, hogy „az erdélyi magyarság boldogulásának problémája lényegében pedagógiai kérdés." Ezért a *Népnevelés* című sorozatban megjelenő füzeteit ingyen bocsátja mindenkinek a rendelkezésére, aki arra vállalkozik, hogy e füzetek ismertetése útján történelmi, irodalmi, gazdasági, népegészségügyi, stb. ismereteket terjesszen a nép között. Ebből a munkából kiveszi részét az ifjúság is. Így a szatmári ifjúsági csoportnak 330 tagja végez kulturális és szociális falukutató munkát. Ennek az ifjúságnak a nevelését és kiképzését szolgálná elsősorban az a *kisebbségi könyvtár*, amelynek gondolata az Erdélyi Magyar Párt kisebbségi szakosztályának ülésén merült fel. Különösen azért volna fontos ez, mert az iskolákban és egyetemeken hamis képet nyernek mindenről, másrészt pedig onnan kikerülve nem rendelkeznek olyan „erős és sokoldalú felkészültséggel," amilyet „a kisebbségi élet védelmi vonalán" való eredményes működés megkíván.

Az erdélyi magyar kultúrpolitika legközelebbi s egyben legfontosabb feladata tehát: a fiatalságnak a szabad pályák, főleg az ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági pályák felé való irányítása, másrészt a nép minél szélesebb rétegeinek a nemzeti közösség szellemi színvonalára való felemelése. E cél érdekében küzd a *„Magyar Kisebbség"* s végez ezirányban felbecsülhetetlen munkát, amit minden terror ellenére is folytatnia kell, mert a küzdelem feladása annak lehetőségét csökkentené, hogy erdélyi testvéreink „egyéniségüket és kultúrájukat egy várt jobb világba át tudják menteni."[1]

Szalkai Zoltán.

[1] Fenti ismertetés főleg a következő cikkek alapján készült: „A Magyar Párt kívánsága és ennek hatása a magyar közéletre." (1. sz.); „Epilogus a Magyar Párt parlamenti előterjesztéséhez." (2. sz.); Hegedűs Nándor: Köszönőirás. (3. sz.); Ottlik László: Kisebbségi autonómia. (5. sz.); R. Szeben András: Erdély magyar fiatalsága az ipari pályák felé. (5. sz.); Konopi Kálmán: Kisebbségpolitikai gondolatok. (6. és 7. sz.); „Számok és adatok Románia legmagyarabb megyéjének kisebbségi, gazdasági és népesedési viszonyairól." (8. sz.); „Ingyenes népnevelő előadások." (8. sz.); Árvay Árpád: A numerus valachicus a kisebbségi szerződés tükrében. (11. sz.); Soós István dr.: Nemzetközi jogvédelem és belső törvényhozás. (12. sz.); Becsky István: Magyar népkisebbségi könyvtár. (12. sz.); Rőszler Viktor dr.: A kisebbségek gazdasági érvényesülése és az etnikai proporcionalitás. (12. sz.); „Hozzászólások a kisebbségi szakosztály ülésein elhangzott előadásokhoz." (15—16. sz.); Gyárfás Elemér: Kultúrpolitikánk. (24. sz.); valamint az Események és az Ítéletek című rovat közleményei.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1936—37, évf. 1—5. sz.

1. sz. Vitéz Fraknóy József: A honvédelem szempontjai a nevelésben és tanításban. Ma már nem elég a magyar hősiesség, a hazáért való önfeláldozás példaképeit az ifjúság elé állítani. A honvédelmi nevelésnek alkalomszerűen gyakorlati kérdésekre is ki kell terjednie, mint pl. a légitámadások elleni védekezés. *Bihari Ferenc: A középiskolai értesítők szemléje.* Lelkiismeretes, mindenre kiterjedő ismertetést ad középiskoláink egy évi életéről. Fáradságos és tanulságos munkájának értékét nem csökkentjük, ha megállapítjuk, hogy egyes, inkább külsőségekre vonatkozó tények felsorolása helyett az iskolák belső, szellemi életével kellene bővebben foglalkoznia. Így a helyett, hogy mely értesítők milyen képeket közölnek, kiket búcsúztatnak az egyes iskolák, kik látogatták meg az intézeteket, stb. talán a módszeres és szülői értekezletek, az osztályfőnöki órák, a középiskolai reform és hasonló kérdések részletesebb ismertetését nyujthatta volna. *Nemes Károly: Az iskolai kirándulások fejlődésiránya.* Rámutat arra, hogy az 1926-i Rendtartásnak a kirándulásokra vonatkozó rendelkezései mily mértékben változtatták meg az addig szórakozásjellegű kirándulásokat s mint kapcsolták bele azokat szorosan az iskola nevelő-oktató munkájába. *2. sz. Csanády Sándor: Minőség vagy mennyiség?* A középiskola nemzetnevelő munkáját nagy mértékben gátolja a tanulók létszámának aránytalan megnövekedése. A nemzetnevelés érdeke és az Utasítások minőségi, erkölcsi egyéniségeket nevelő munkát kívánnak a tanárságtól. Hogy ezt a tanár meg is tehesse, feltétlenül meg kell szüntetni az iskolák „létszámversenyét" s végre kell hajtani a „közszellemre is nevelő hatású", pusztán az egyéni értékekre alapított szelekciót. *Dr. Cavalloni Ferenc: A Népművelési Bizottság szerepe a középiskolai nevelésben.* Saját tapasztalataival igazolja, hogy a népművelési előadások mennyire hozzájárulhatnának a középiskolai ifjúság ismereteinek a gyarapításához is. *3. sz. Semetkay József: A latin szókikérdező pontdolgozatok.* Heti 20—20 és évvégi összefoglaló 600—900 szavas dolgozatok eredményei alapján mutatja ki ezek jó hatását a rendszeres és pontos szótanulásra való szoktatás és a szótudás biztosabbá tétele terén. — *Dr. Cavalloni Ferenc: Repülés és középiskola.* A honvédelmi nevelésnek a repülés problémáira is ki kell terjednie, ami főleg az ifjúsági aerokörök útján volna lehetséges, részben műhelymunka, részben elméleti képzés által, sőt adott alkalommal az egyes tantárgyak tanításával kapcsolatban is. *Dr. Happ József: Az osztályfőnöki óra a gimnáziumban.* Nemcsak az I—II. o-ban van szükség osztályfőnöki órákra, hanem még fontosabb volna a III—VI. o-ban, ahol a tanulók abban a korban vannak, amikor még tudná az iskola pótolni a családi nevelés esetleges hiányait és ellensúlyozni a társadalom káros hatásait. Helyesen mutat rá a teljesen kötött, óráról-órára részletesen előírt tanterv hibáira. — *5. Dr. Hári Ferenc: A humanisztikus képzés mai helyzete Németországban.* A nemzeti szocialista Németországban a latin-görög nyelvek oktatása háttérbe szorult, eredményes tanításuk kérdéses. Főleg a latin nyelv tanítása körül folyik nagy vita német filológus körökben. Bárhogy is dől el a vita, hogy vajjon a nyelvtan tanítása szükséges-e vagy sem, reformra szorul-e a latin nyelvtan és hogy a latinra vagy az anyanyelvre való fordítás fontosabb-e, azt feltétlenül be kell látniok, hogy a ma már válságba jutott humanisztikus képzés nélkülözhetetlen s nem lehet azt politikai jelszavak szerint irányítani. *Dr. Méhes Gyula: Pereg a film az iskolában.* Az új rendszerű, egy-egy osztály részére vetített, a tananyaggal szorosan összefüggő és azt kiegészítő oktatófilmek diadalát hangoztatja a régi, az egész intézet számára, moziban vetített filmekkel szemben. *Pénzes Zoltán: Tanmenet és szorgalmi idő.* Egy iskola statisztikai adatai alapján mutatja ki, hogy a

tanmenet összeállításánál hány szorgalmi hetet vehetünk figyelembe. *Dr. Harsányi István*: *Az ellenőrző értekezletek titokban tartása.* Nem helyes mindig és mindenütt — akár van rá ok, akár nincs — egyenesen a szülőkkel közölni az eredményt, mert azt egyedül csak a tanár indokolhatja meg és sokszor ennek a magyarázatnak az elmaradása okozhat épen „konfliktusokat." Legjobb volna, ha minden tanár külön-külön indokolhatná meg osztályzatát. *Ujvári Béla*: *Az iskola-múzeum szerepe a cselekedtető oktatásban.* A varsói és főleg a tallini iskola-múzeum ismertetése útján mutat rá ezen intézmények hasznosságára, a nélkül, hogy esetleges hátrányaikra is bővebben kitérne. *Kardeván Károly:* A *„Testnevelés" a jellemnevelésről.* Alapos feleletet ad Demény Károlynak a középiskolai tanárságot vádló cikkére s leszámol azzal a képtelen állitásával, hogy nálunk mindenki nevel, csak a középiskolai tanárság nem.

Szalkai Zoltán.

Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny XLI. évfolyam 1936/37.

1. szám. Csapó István az óravázlatok készítéséhez ad néhány gyakorlati tanácsot. *Labancz Ida* az osztályfőnöki óráról tartott előadásában arról szól, hogy ezeknek az óráknak milyen felmérhetetlen értékük és jelentőségük van. Közli a III. leányosztály számára kidolgozott egész évi tervezetét is, továbbá a felhasználható magyar irodalom jegyzékét. *V. Kiss Béla* a Tüttő-féle vászontáblák eredményes használatáról ir a történelemtanitás keretében. *Kmettyné Dull Margit A történelmi szemléltető rajzokról* azt a tapasztalatát közli, hogy a történelmi eseményekben rejlő hadi, kereskedelmi stb. eredményeket feltüntető rajzok tesznek különösen jó szolgálatot.

A 2. számban Dr. Kovács Jánosnak Középfokú mezőgazdasági oktatásunk-ról tartott előadását ismerteti Szenes Adolf.

3. szám. Dr. Kemenes Illés Tanár úr ... című előadásában élményeiről s a tanitói hivatás magasztosságáról szól. *Siklaki István* azt a kérdést veti fel, hogy: *Mit vár mai elesettségünkben a polgári iskolai tanárságtól a szülő és a társadalom?* A nemzet boldogulásáért küzdő hőst, vagy apostolt. Elgondolása szerint a szolgálatban össze kell fogniok az egy helyen dolgozó pedagógusoknak. Rendszeres összejöveteleikre kérdéseket állit össze s az előadó számára szempontokat. *Molnár János A magyar irásbeli dolgozatok évi tervezeté*-t közli. *Pál Samu Az iskola és a filmoktatás*-ról ir, *Vincze László* pedig tapasztalatairól számol be *Szavalókórus a német órán* c. cikkében.

4. szám. A polgári iskolai tanulók pályaválasztása címen *Szenes Adolf* néhány évről szóló statisztikai kimutatást ad, melyből kitűnik, hogy a nagy többség iparos, kereskedő, vagy gazda lesz s egy részük a középfokú szakiskolában folytatja tanulmányait. Tehát a polgári iskola mai megcsonkított formájában is megteszi kötelességét és produktiv pályára neveli a reábizott ifjúságot. *Szudey Géza* az 1934/35 és az 1935/36 tanévi Értesitők alapján készült tanulmányában felel erre a kérdésre: *Mit tesz a polgári iskola a nevelés érdekében? Dr. Juhász Jenő A magyar nyelv eredetiségé*-ről szóló cikkében adalékot kiván nyujtani a magyar nyelvtan tanításához. *Oktatás, nevelés és filmoktatás* cim alatt *Martzy János* tanulmányának első részét olvashatjuk: *Oktatás és filmoktatás* és ebben a film didaktikai jelentőségének indoklásait. *Edvi-Illés Jenő* cikke *A szinek használatá*-ról szól *a polgári iskolai rajztanitásában.*

5. szám. A lap elején *Deák Gyula* emlékszik meg *Sólyom Jánosról*, az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület elhunyt tb. alelnökéről. *Farkas Endre*: *Gondolatok a fogalmazás tanitás köréből.* Szükség lenne e téren egységes irányitásra, u. n.

problémát adó füzetekre s még inkább egy rendszeresített fogalmazási órára, melyen az elemi iskolai rendszerben annyira bevált szabad fogalmazási gyakorlatokat végeznének a gyerekek.

Petrovay Ilona.

Budapesti Polgári Iskola I. évf. 1936/37.

1. szám. Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület Budapesti Köre fenti címen új folyóirat kiadásával gazdagítja pedagógiai irodalmunkat. A felelős szerkesztő *Serey Ágost.* Szendy Károly Budapest székesfőváros polgármestere, dr. Pintér Jenő budapesti kir. tankerületi főigazgató és Felkay Ferenc székesfővárosi tanügyi tanácsnok előszavával nyitják meg a folyóiratot. Vezető cikkét *Loschdorfer János* írja a Budapesti Kör munkásságának egyre növekvő jelentőségéről. *Serey Ágost* cikke szerint a lap célja a polgári iskolai munka eredményességének erőteljes kifejtése és biztosítása. Szolgálni kívánja a főváros polgárságát, a polgári iskolák ügyét s ezeken keresztül az egyetemes nemzeti érdekeket. *Dobos László Adatok a fővárosi tanulók szókincséhez* című tanulmányában értékes, módszeres kutatásának eredményeit közli. *Dr. vitéz Ságheiyi Lajos A német nyelvi dolgozatok fokozatosságá*-ról ír; hangsúlyozza, hogy el lehet érni a szabad fogalmazás fokát a polgári iskola IV. osztályában. Közli a IV. osztályra szóló dolgozatok tervezetét és azok feldolgozási módját is. *Serey Ágost Budavár felszabadításának 250. évfordulójára* c. cikke egykorú rajzokkal, térképekkel és sok fényképpel illusztrált értékes történelmi tanulmány. *Dr. Kokovai* Lajos arról ír, hogy: *Mit mondanak a székesfővárosi községi polgári iskolák 1935/36 iskolaévi Értesítői? Budapest székesfőváros polgári iskolái számokban Dr. Palócz András* ismertetése. *Dr. Czeck Valdemár A székesfővárosi polgári iskolák Liszt Ferenc ünnepélyé*-ről ír.

2. szám. Loschdorfer János *Az óravázlat a polgári iskolában* címen közleménysorozatot indít meg. Az óravázlatok nagy jelentőségét abban látja, hogy ez a tkp. régi gyakorlatot új formába öntő rendelkezés a magyar pedagógusokat olyan munkaközösségbe kapcsolja össze, amely azután egy nekünk megfelelő nevelési rendszer kialakulásához vezet. Az óravázlatoknak két része legyen: a munka terve és a munka menete, de mindkettő rövid, egyszerű és áttekinthető. A cikket *Mayer Blanka* tanulmánya egészíti ki a magyar nyelvi óravázlatokról. A dolgozatot néhány példa bemutatása és a magyar nyelv tanítását kifejező grafikus ábrázolás teszi érdekessé. Dr. Erődy Kálmán az oktatófilm nagy jelentőségéről ír. *Stelly Lajos A kézimunka és ipari gyakorlatok jelentősége és feladatai a városi típusú (ipari irányú) polgári fiú iskolákban* címen e tárgy hármas feladatát (nevelő, gyakorlati és koncentrációs) fejtegeti bővebben. *Dr. Juhász Jenő* arról ír, hogy hogyan tárgyalja stilisztika órákon a jövevény szavakat s ezzel kapcsolatban néhány érdekes szófejtéssel szemléltetve kimutatja, hogy a szomszédos idegen nyelvekben sok magyar eredetű szó van. Julián barát jubileuma alkalmából *Fehér Tibor* írja le röviden az őshazát kereső szerzetes útját s méltatja annak jelentőségét. A kisebb terjedelmű cikkek (Cserhalmi Ágost, *Korszerű testületi szellem*; dr. Palócz András *Igazgatói (iskolai) előlegek rendeltetése és kezelése*; Soós Tihamér, *Politika az iskolákban)* közül különösen figyelemreméltó az első, melyben a szerző Schneller István nyomdokain haladva a közösség szolgálatában álló etikai személyiséget tartja a legértékesebb nevelő típusnak. Ilyenekből alakult testületekre van szüksége az iskolának s ezen keresztül egész nagy nemzeti közösségünknek.

A két számban Pénzes Antal dr. folytatólagos közleménye eredeti felvételeivel illusztrált nagy és értékes ismeretanyagot nyujt *Budapest természetvilágá*-ról.

Petrovay Ilona.

A Cselekvés Iskolája. V. évf. 1936—37.

1—2 szám. A folyóirat első helyén *dr. Várkonyi Hildebrand Nevelés és gyakorlati lélektan* című munkájának kilencedik közleményét olvassuk, a nevelő hatásokról: *A büntetés és jutalmazás.* Kimerítően csak a büntetést tárgyalja. Szól a büntetések lélektani eredetéről és hatásáról, majd a büntetés fogalmi meghatározása következik; felsorolja a büntetés fajait és végül megállapítja a valódi nevelő hatású büntetés ismertető jeleit. A büntetés feltétlenül szükséges nevelő eszköz, egy nevelési rendszerből sem hiányzik teljesen. A nevelő hatás érdekében a növendéknek mindig tudnia kell, hogy miért kapja a büntetést, így az „szervesen beilleszkedik lelki életébe. Minél természetesebb és igazságosabb a büntetés, annál inkább megfelel ennek a követelménynek. *Dobos László: Az élő irodalom tanitása* Egy kisérletéről számol be, melynek eredményéből kitűnik, hogy a IV. polgári iskolai tanulók milyen kevéssé ismerik a mai élő irodalmat. A hiány pótlására ad hasznos gyakorlati tanácsokat. *Eckerdt Elek* arról ir, hogy *Mit tanitsunk az értékpapirszámitásból a közép- és polgári iskolában?*

3—4. szám. Dr. Várkonyi Hildebrand tizedik közleménye *A tekintélyről* szól. A tekintély eredetét, fejlődését, tajait tárgyalja s ezek elemzéséből a nevelői gyakorlat számára levonható elveket. *Róder Pál: A nevelőtanitás-előkészitése.* Tartalma tanmenetek és óravázlatok problémája. Az első részben a korszerű nevelőtanitás előkészitésének három mozzanatát különbözteti meg s ezek megvalósításához ad gyakorlati tanácsokat. 1) a tanmenet készitése, 2) előkészület egy-egy nagyobb tanitási egység előtt; (óravázlat készités) A második részben óravázlatok bírálatát közli néhány bemutatott példával kapcsolatban.

A két szám *Gyakorlati Pedagógia* című rovatában a következő tanitások és cikkek olvashatók: Tóth Anna: *A nemzeti zászló jelentőségének méltatása,* Szántó Lőrinc, Ecsedi István: *Csárdák a Hortobágyon,* (anyaggyüjtés tapasztalás útján) Udvarhelyi Károly: *Egy tanya, szikes föld s azok élete egy tanulmányi kirándulás tükrében,* Kratofil Dezső: *A téglaalapú test és a téglalap,* Jeges Sándor: *A káposztalepke,* Matzkó Gyula: *Az iskola rádióvevő készüléke,* Izsák Gyula Endre: *Néhány szó a gyüjteményekről,* Szántó Lőrinc: *A kapcsolatos mondatok,* Jármai Vilmos: *Hogyan tanitjuk a német irást és olvasást a cselekedtető nyelvtanitás szellemében,* Udvarhelyi Kárly: *Franciaország,* Krix Márton: *A tőke kiszámitása következtetéssel,* Jeges Sándor: *A mézelő méh,* Matzkó Gyula: *A kristályos rádióvevőkészülék,* Fogassy Ödön: *Ceruzahegyező kés.*

Petrovay Ilona.

Földrajzi Szeminárium I. évf. 1935—36.

A folyóirat didaktikai-metodikai vonatkozású cikkei a következők:

Az 1. sz-ban *Hinel Károly Koncentráció és asszociáció a földrajzban* c. értekezésében a segéd- és más tudományokkal való érintkezés tudományszélesitő hatását emeli ki. A 2. sz-ban *Márton György Hogyan tanitsuk a földrajzot a gimnázium II. o-ában* címmel mintatanitást mutat be. *Aldobolyi Nagy Miklós Gondolkodásmód és földrajztanitás* c. cikkének az a problémája, hogy milyen különböző

választ adhat ugyanarra a kérdésre a transcendentált, a racionális és a természettudományos gondolkodású ember. 4. sz. *Szalkai Zoltán*, A *munkaiskola elve a földrajztanításban és az Utasítások.* A cikk arról ad gyakorlati útmutatást, hogyan lehet szerényebb felszerelés mellett is ügyesen foglalkoztatni a növendékeket. *Német István Földrajz az elemi népiskolában* c. értekezése arra mutat rá, hogy mit visz magával az elemi iskolát végzett gyermek a középiskolába. 5. sz. *Kovács József Rendszeres földrajzi szemléltetés.* Ismerteti a költségmentes szemléltetési eszközök készítési módját. *p. m.*, *Modern földrajz és nevelés* c. cikk írója a polgári iskolai földrajz tanításról beszél. Különösen a nevelő hatásokat domborítja ki s a tanítóképzőben rendezett ankét anyagából elemzi ki a kapott nevelő hatások motívumait. *Hinel Károly, Egy földrajzi egység feldolgozása a népiskola IV. oszt.-ban.* A Cserhát, Mátra, Bükk vidék ismertetését mutatja be mintatanítás formájában annak érzékeltetésére, hogy a népiskola a tanítás anyagával is, de formájával is nevelni akar. 6. sz. *Kendoff Károly, Módszeres szempontok Európa évvégi összefoglalásához.* E cikk arra világít rá, hogy az ismétlések új szempontok szerinti tárgyalása milyen értékes gondolatok, nevelő hatások kiváltója lehet. 7—10. sz. *Mészáros Júlia, Hogyan tanítsunk?* Az Alföld természeti viszonyairól mutat be mintatanítást. *Plavits Mária, A legrokonszenvesebb ország* c. tanulmányában az 5 sz.-ban közzétett ankétra beérkezett anyagot dolgozza fel. Sok tanulságot ad a tanulságot keresőknek a kis diákok vélekedése, rokonszenvüket irányító motívumok elemzése.

Plavits Mária.

Volk im Werden. Hanseatische Verlagsanstalt, Hamburg.

A mai Németországnak a művelődésügy területén ez az irányjelölő folyóirata. Négy évvel ezelőtt alapította és továbbra is irányítja Ernst *Krieck*, számos nevezetes munka szerzője, ma a heidelbergi egyetemen — ahol egykor néptanító létére tiszteletbeli doktorsággal tüntették ki — a filozófia tanára. Felelős szerkesztő most F. A. *Six* lett. A lap nem iskolai szakkérdésekkel foglalkozik, hanem „művelődéspolitikai folyóirat". Ahogyan Krieck művei másfél évtized óta a nemzeti szociálista párt szellemi irányának kialakulásához nagy mértékben hozzájárultak, ez a folyóirat igazán mindenestül, a „harmadik birodalom" megszilárdulását szolgálja. Az V. évfolyam 1. számában (1937. január) Krieck bejelenti, hogy a német művelődéspolitikában új helyzet alakult ki: az egy éve keletkezett „Dozentenbund", a főiskolai tanároknak külön Führer alatt álló szervezete, elérte a teljes szervezettség fokát; a főiskolai ifjúság is ugyanilyen módon immár egységessé lett. A két szervezet együtt „zárt művelődéspolitikai arcvonal s ennek főfeladata a tudomány megújítása és a német főiskola újjáépítése a nemzeti szociálista világnézet alapján". Krieck folyóirata ugyanezt akarja. Foglalkozik elsősorban a főiskolával és tudománnyal kapcsolatos minden kérdéssel, továbbá az iskolaügy megújításának alapvető kérdéseivel s küzd minden törekvés ellen, amely a népet megronthatja. A birodalmi vezér nyilatkozatai szerint a német nevelés feladatát, ezzel együtt általában a III. birodalomnak évszázadokra szóló alapvető feladatát abban látja, hogy a németség uralkodó típusává a politikus katonát tegye. E szellemben tárgyalja a lap az egész világ németségének művelődési kérdéseit.

(—)

Annuaire International de l' Éducation et de l' Enseignement, 1936. Genf. 1936. 476 lap. Ára 12 svájci frank.

A *genfi Bureau International d' Éducation* negyedízben adta ki immár *évkönyvét*, melyben a nevelésügy világszerte észlelhető jelenségeit, főkép a változásokat mutatja be. *52 állam* nevelési kérdéseivel foglalkozik, még pedig a fősúlyt *az újításokra* fektetve, de tárgyalja az államok nevelésügyre vonatkozó költségvetését is, kitérve a tanerők javadalmazására, a különböző iskolafajok, azok növendékei és pedagógusai statisztikai adataira is. A Bureau International igazgatóságának tagja: *P. Rossello* az évkönyv bevezetésében érdekesen és tanulságosan dolgozza fel az egyes részletjelentésekből az 1935. év pedagógiai *összképét*, melyből világosan szembetűnnek a leglényegesebb és legmegszívlelendőbb sajátságok és törekvések. Az értékes évkönyvből a következő figyelmetérdemlő megállapításokat emelhetjük ki:

Az államok túlnyomó részében újból *emelkedni kezd* a nevelésügyre fordított *költségvetés*, különösen Angliában, Amerikában és Svédországban, de a többiekben is csökken a túlzott, egészségtelen, sőt káros takarékossági törekvés. Szembetűnő világszerte az iskolaügy terén való *forrongás és változtatás jelensége*. Az egész nemzetnevelésügy terén való mélyreható reformok felé történtek lépések Németországban, Bulgáriában és Magyarországon. Számos államban igyekeznek a *munkanélküliség* kérdését nevelésügyi intézkedésekkel enyhíteni. A munkanélküli tanítók elhelyezése érdekében sokfelé vezették be az *iskolázás előtti* nevelés és foglalkoztatás intézményes kiterjesztését, másrészt azonban az iskola*köteles kor* ki*terjesztése és felemelése* is a tanítók és tanulók munkanélküli seregének elfoglalását szolgálja a pedagógiai szempontokon kívül. Ily irányú intézkedéseket találunk Finnországban, Chilében és Olaszországban. Más államokban viszont gazdasági okokból *korlátozzák* a tanulóknak középiskolákba való túlzott áramlását. Szembeötlő világjelenség, hogy mindenfelé fellendül a *szokiskolák* száma, színvonala és látogatottsága. Majdnem valamennyi államban meg lehet állapítani, hogy az intellektuális nevelés ellensulyozásául, sőt háttérbe szorításával, a *tetterős, gyakorlati, jellemerős, egészséges* ifjúság nevelésére törekszenek *a testnevelés* felkarolásával, fokozásával, előtérbehelyezésével. Sok állam előszeretettel foglalkozik *tanítóképzésének* és a tanítók *továbboktatásának* fejlesztésével. A *falusi iskola* világszerte népszerűvé vált, sok gondot fordítanak reájuk és még több áldozatot hoznak érettük, hogy ezáltal a nép elvárosiasodásának hátrányait ellensúlyozzzk és a helyes irányba tereljék.

Dr. Bittenbinder Miklós

Journal of Education Resarch. Broomington, 1936. Sept.

Francis *Brown*: An investigation in Charakter Education. (A *jellemnevelés* amerikai vizsgálata)

A newyorki egyetemen, Fr. Brown tanár vezetése mellett, hat hallgató két kérdést intézett az egyetemi hallgatókhoz: 1.) Iskolai nevelésére visszaemlékezve, véleménye szerint, mi hatott alakítólag legerősebben személyiségére pozitív, vagy negatív irányban? 2.) Tapasztalatai alapján mit tenne a jellemnevelés tervszerű, gyakorlati, helyes irányba terelése érdekében? A kiküldött kérdőívekre 300 írásbeli válasz érkezett, amelyeket Brown irányítása mellett tudományosan feldolgoztak. A statisztikai táblázatokkal és eredeti szövegekkel bizonyított végső megállapítások igen érdekesek és értékesek. Kitünt, hogy a jellem fejlődésében a tanár személyisége fontosabb szerepet játszik, mint a tanulmányi anyag, legalább is erre vall, hogy 169 válasz emeli ki a tanár jótékony hatását és csak 50 beszél a tananyag kedvező hatásáról.

Szembetűnő, hogy az egyetemi hallgatók közül 123 hangsúlyozza az iskolánkívüli hatások jelentőségét a jellem fejlődésében, ami azt jelenti, hogy az iskolán kívüli környezetnek nem eléggé méltányolt jellemnevelési értéke van.

Fontosnak tartják a vallomások az anyagközlés módját, amennyiben a hallgatók kétharmad része panaszkodik arról, hogy a helytelen tanítási módszer igen kedvezőtlen hatást gyakorolt jellemére. Ezért szükségesnek tartják, hogy vizsgálat tárgyává tegyék a módszertani és tanítástani hibákat és javításukról gondoskodás történjék. A visszaemlékezők, tapasztalataik alapján, azt ajánlják, hogy a tanítást és nevelést a mindennapi élettel közvetlenebb kapcsolatba kell hozni. Különösen figyelembe veendő az egyéni különbözőség. Lehetőség szerint már a tantervnek számolnia kell a tanuló szükségleteivel. Sokat tenne ezirányban az osztálylétszám csökkentése, az az egyévi tanácsadás és vezetés tökéletesítése. A válaszokból megszívlelésre méltóan cseng ki, hogy a szülői ház és az egyház kedvezőbb hatást gyakorolnak a jellemfejlődésre, mint az iskola. A megállapítások kétharmada azt bizonyítja, hogy a büntetés nem hat jótékonyan a jellemre. Az iskolai nevelés sokszor két kellemetlen és káros eredményt idéz elő: félelmet és csökkentértékűségi érzelmet vált ki, amelyek nyomán a tudat alatt engedetlenség, tiszteletlenség és gyűlölet lappang.

Dr. Bitlenbinder Miklós.

VEGYES

„A néma nemzet." Dr. Balogh József több idegennyelvű magyar folyóirat szerkesztője előadást tartott Szegeden a „néma nemzetről", vagyis édes magunkról, Magyarországról, s kifejtette, hogy más és nagy nemzetek között való érvényesülésünk legelső sorban nyelvtudásunktól függ. Előadásában oly sok hangot ütött meg, hogy pedagógiai szempontból is érdemes visszatérni a kitűnő előadó eszméire. Nem vitás, hogy minél kisebb egy nép és nemzet, annál inkább szüksége van fiainak idegen nyelvtudására, különösen, ha oly nyelvcsaládba tartozik, mint a magyar. A nemzetnevelés végső célkitüzéseinek szempontjából — tehát nagy fontosságot kell az iskola (a középiskola) ez irányú tevékenységének tulajdonítanunk. Nem közömbös a nemzetnevelés érdekeinek szempontjából, mily élő idegen nyelvekkel ismerkedik meg iskoláinkban a jövendő nemzedéknek különösen az a rétege, melytől mindenki az irányítás átvételét várja. Nem mindegy az, vajjon a német, angol, olasz vagy francia nyelv útravalójával bocsátja ki az „életbe" ifjúságunkat az iskola és ugyancsak nagyon megfontolandó az a kérdés is, vajjon mily módszerrel történik az idegen élő nyelvek tanítása és minő eredménnyel? Balogh József előadását az általában vett aktualitáson kívül még az is érdekessé tette, hogy a közoktatásügyi miniszter, ismeretes célkitüzésében a modern nyelvek gyakorlatias tanítását tette feladatává középiskoláinknak s ezt a feladatot különválasztani kívánja a modern nyelvű irodalomtanításnak tisztán „művelő" (esztétikai) jellegű eddigi céljaitól. Ez a felfogás, úgy látszik, egyre jobban uralkodóvá válik a közvéleményben is, mely általában mindig is azt kívánta s várta az iskolától, hogy gyakorlati nyelvismereteket nyujtson, vagyis, hogy megszólaltassa idegen nyelven is a „néma nemzetet." A modern nyelvek gyakorlatias célú tanításának eszméje azonban a tisztán „általános műveltségre" vezető középiskola elméletével nem egyeztethető

össze minden nehézség nélkül. A magyar művelődést nyujtó középiskola klasszikus elméletírója, Finánczy Ernő valamikor nagy határozottsággal hirdette, hogy „a középiskola nem nyelviskola," — mert igazi rendeltetése a humánus műveltség megalapozása a növendékekben... Ez a probléma, mint látjuk, eleven erővel él a köztudatban is és nemcsak a hivatásos nevelőket foglalkoztatja. A végső megoldást a közoktatás irányítóinak és munkásainak közösen kell megtalálniok s nem kétséges előttünk, hogy a megoldás bizonyos kompromisszum alakjában fog létrejönni és törekedni fog megtartani az idegen modern nyelvek irodalmának tartalmi értékeit is a maga számára, meg a nyelvi gyakorlati készséget is minél nagyobb mértékben kifejleszteni. — Egy más érdekes gondolat is felkeltette a neveléstudomány szempontjából vizsgálódók figyelmét Balogh József előadásában. Balogh József — szinte az antik bölcs bánatával — siratja a magyar stílus és szónoklat hanyatlását; ugyanakkor azonban, mikor a szónoklat jelentőségét szinte a klasszikai ókor szemével nézte, nem feledkezett meg ennek a műformának modern jelentőségéről sem. Eszünkbe juthat, hogy korunk néhány jellegzetes államalakulásában a „vezéreknek" és szónokoknak mily nagy szerep jut. A régiek a politikai vezérszerepnek, az államalkotás- és irányításnak egyik lényeges kellékét és összefoglalását épen a „szónokban" látták, — de úgy látszik a mai időkben is sokan gondolnak arra, hogy a társadalom és állam vezetőit fel kell szerelni a szó hatalmával és művészetével. Törekednünk kell azonban, hogy a szó nemes művészete népcsalássá, demagógiává ne fajulhasson, s hogy a korszerű, tömegszuggesztióvá fajult pszichotechnikává fokozott szónoklatot visszavezethessük a régi nemes eszmei magaslathoz, mely a szónoknak ebben a meghatározásában nyert kifejezést: „orator est vir bonus". A szónoknak mindenekelőtt „jó embernek" kell lennie, azaz magasrendű erkölcsi személyiségnek. Az iskolának nem agitátorokat és brávókat, hanem értékes személyiségeket kell nevelnie.

V.

Újabb adatok a bejáró tanulók problémájához.

„A bejáró tanulók" című értekezésemben[1] feldolgoztam az 1934/35. tanév középiskolai értesítőknek a bejáró tanulókra vonatkozó statisztikai adatait s az igazgatói jelentések és a saját megfigyelésem alapján igyekeztem rámutatni azokra a hatásokra is, amelyek a bejárással kapcsolatosak. Már egy év adatainak a feldolgozása is azt mutatja, hogy a kérdés vizsgálata közben súlyos anomáliákkal találkozunk és hogy a bejárásnak — még a miniszteri rendelet engedélyezte keretek között is — egészségügyi, tanulmányi és erkölcsi téren egyaránt veszélyes hatásai lehetnek.

Nem érdektelen tehát a további adatok feldolgozása sem, hogy majd több év adatai alapján állapíthassuk meg, vajjon emelkedik-e vagy csökken a bejárók száma, vajjon az illetékesek tettek-e megfelelő intézkedéseket a bejáró tanulók számának a csökkentésére, másrészt a káros hatások ellensúlyozására, s hogy ezen intézkedéseknek megvolt-e a várt eredményük.

Ez alkalommal az 1935/36. tanévi értesítők adatait állítottam össze. A kívánt teljességet most sem érhettem el, mert csak 153 iskola értesítője állott rendelkezésemre. Ha nem számítjuk a 3 katonai reáliskolát, ahol nincs bejáró tanuló, akkor csak 10 intézet értesítője hiányzik, ezeknek az adatai pedig nem

[1] Megjelent „Tanulmányok a neveléstudomány köréből" (Acta: Sectio Philosophica; Tomus VIII., Fasc. 1.) 83—104 lapjain. Szeged, 1936.

sokat változtathatnának az eredményen. Sokkal nagyobb baj azonban, hogy 25 iskola értesítője ismét nem közöl adatokat, holott egyik-másikban feltétlenül lehet elég sok bejáró tanuló, legalább is erre következtethetünk az igazgatói jelentések idevonatkozó megjegyzéseiből.

Az adatokat is közlő 128 intézet közül egyben, a kőszegi ág. h. ev. lg.-ban, nincs bejáró tanuló, míg a többi 127 iskolában 8188 a számuk.

A tíz legtöbb bejárót felmutató intézet a következő: 1.) mátyásföldi egyes. g. 87.1 %[2]; (ha az összes tanulók százalékát vesszük — tekintve, hogy sok az előadásokat látogató leány — magántanuló s ezek között is akadhat esetleg vidékről bejáró — akkor is 72.4 %); 2.) aszódi ág. h. ev. g. 64.7 %; 3.) budapesti áll. Szt. László g. 53.1 %; 4.) jászapáti kir. kat. g. 50.2 %; 5.) salgótarjáni Chorin F. g. 47.9 %; 6.) tatai kegyesr. g. 41.5 %; 7.) rákospalotai Wagner M. g. 41.4 %; 8.) budapesti áll. Széchenyi I. g. 37.6 %; 9.) újpesti áll. lg. 34.2 % (mint az előző évben, a leányiskolák között most is ez a legnagyobb százalékú); 10.) miskolci ref. g. 33.4 %.

Legkevesebb bejáró volt a következő intézetekben: 1.) soproni orsolyarendi lg. 0.7 %; 2.) debreceni r. kat. lg. 1.3 %; 3.) csongrádi áll. g. 1.6 %; 4.) egri ciszt. g. 2.3 % (előző évben a fiúiskolák közül a legkevesebb bejárója volt); 5.) budapesti érs. kat. g. 2.9 %; 6.) budapesti gyakorló középiskola 3.1 %; 7.) pécsi jezsuita g. 3.4 %; 8-9.) debreceni áll. g. és pécsi „Miasszonyunk" lg. 3.6 %; 10.) budapesti közs. Ráskai Lea lg. 3.8 %.

A bizonyítványt nyert nyilvános tanulók 0-10 %-a járt be vidékről az iskolák 37.5 %-ában (38.5)[3]; a százalékszámok középértéke: 6 (5.9); 10-20 %-nyi bejáró volt az iskolák 34.4 %-ában (37.7); a középérték 13.9 (14.2); 20-30 % között vannak a bejárók az intézetek 18.7 %-ában (16.4); a középérték 24.2 (21.1); 30 %-on felüli bejáró tanuló van az intézetek 9.4 %-ában (7.4); a középérték 46.2 (41.2).

Az országos átlag 15.9 %, tehát az előző évhez viszonyítva 1.3 % az emelkedés.

Ezt az emelkedést egyébként már az egyes kategóriák százalékának és a középértékeknek a változása is mutatja. A két alacsonyabb kategóriában csökkent a bejárók százaléka, ellenben a két magasabban emelkedett; a középértékek pedig egy kategória kivételével emelkedtek.

Mindkét tanévről 113 intézet adatai állottak rendelkezésemre. Ezek közül emelkedett a bejárók százalékaránya 66 iskolában (58.4 %), csökkent 45-ben (39.8 %), nem változott 2-ben (1.8 %). Az egy iskolára eső átlagos emelkedés 2.6 %, míg a csökkenés csak 1.6 %. A legnagyobb csökkenés 4.1 %, ezzel szemben a legnagyobb emelkedés 17.3 % (miskolci ref. g.).

Ez a néhány adat is szembetűnően igazolja azon állításunkat, hogy a bejárók száma évről-évre emelkedik, az egy-egy iskolában mutatkozó csökkenések ellenére is.

Általában kevesebb a bejáró a leányiskolákban. Kitűnik ez a legtöbb és legkevesebb bejárót felmutató iskolák felsorolásából is, de még jobban látjuk azt, ha külön-külön vesszük nemek szerint az iskolákat. A leányiskolákban (33 intézet) 9.4 %-a a bejárók átlaga, a fiúiskolákban viszont csaknem a kétszerese: 18.2 %. Ezt a tényt kedvezőnek kell tartanunk, mert a leányokat az utazgatással kapcsolatban feltétlenül több káros hatás érheti, mint a fiúkat.

Az 1934/35. tanévi adatok ismertetése során több példát hoztam fel arra

[2] Az osztályozott nyilvános tanulók százaléka értendő.

[3] Zárójelben mindenütt az előző évi adat.

vonatkozólag, hogy iskolavárosból iskolavárosba utaznak a tanulók. Az ott felsorolt esetek kivétel nélkül ismét megtalálhatók, sőt újabb példákkal egészíthetők ki: Nyiregyházáról Debrecenbe (49 km. !), Kaposvárról Dombóvárra és viszont, Jászberényből Jászapátiba, Keszthelyről Sümegre, Sopronból Szombathelyre, Hatvanból Budapestre, Újpestről és Rákospalotáról Vácra utaznak naponta egyes tanulók.

Hasonlóképpen megtaláljuk azokat az eseteket is, amikor iskolavároson át utaznak tanulók más városba, vagy pedig sokkal távolabbi iskolába járnak, holott a közelebbi az otthontól való távolét, a vonaton töltött idő, stb. szempontjából egyaránt kedvezőbb volna.

A bejárással kapcsolatban felmerülhető szempontokat külön-külön vizsgálva (indulás, visszaérkezés időpontja, iskolaszékhely és otthon közötti távolság, stb.) szintén nem látunk semmiféle javulást. Az igazgatói jelentésekben sem találunk olyan újabb, említésre méltó intézkedést, ami már meg ne lett volna, s ami esetleg alkalmas lehetne a bejárási anomáliák orvoslására. Egyébként is az értesítők nagyon mostohán kezelik ezt a kérdést, csak kötelességszerűen, egy-két sablonos mondattal emlékeznek meg a bejárókról, sőt egyik iskola már harmadik éve szóról-szóra ugyanazzal a szöveggel számol be róluk.

Pedig minden iskolában, minden tanévben merülhet fel a bejárókkal kapcsolatban egy-egy jelentős momentum, ami esetleg speciálisan csak egy iskolára vonatkozik. És ott vannak azok az adatok, amelyek az u. n. „Tanulmányi kérdőívek"[4] feldolgozása és közlése útján minden iskolára vonatkozólag értékes adatokat nyujthatnának s alapul szolgálhatnának a pontos, minden kérdésre kiterjedő országos statisztika összeállításához. Ugyanúgy az iskolaorvosi vizsgálatok eredményeinek a közlése is fontos volna, amint azt a magyaróvári vizsgálatok igazolják.

A magyaróvári kegyesrendi g.-ban az iskolaorvos 290 tanuló közül 114-nél (39.3 %) szívtágulást (bal szívizomzat megvastagodása, bal szívgyomrocs kitágulása) állapított meg, aminek okát elsősorban a túlzott kerékpározásban látja: „Az iskolába járó tanulók legnagyobb része kerékpározik, sokan a vidékről járnak be . . .

Ez és az ehhez hasonló diagnózisok mind egy-egy mementó a bejáró tanulókra vonatkozólag. Úgyszintén az a megállapítás is, amit az egyik igazgató tett: „A bejáró tanulók maholnap egész külön kaszt kezd lenni . . . (szarvasi ág. h. ev. g.)

Már maga ez az egy mondat oly erős ítéletet mond a bejárás intézményéről, az osztályszellem, az iskola szelleme, az iskolai közös munka, stb. szempontjából oly élesen világítja meg annak káros voltát, hogy ha egyéb hatása nem is volna, akkor is minden felelős tényezőnek törekednie kellene tőle telhetően a bejárás megszüntetésére. Újra csak azt hangoztathatjuk, hogy a kérdés sokkal több figyelmet érdemelne, mint amilyenben az általában részesül, mert ahogy ezidén is megkövetelte az utazgatás a maga halálos áldozatát (budapesti bólyai g.), ugyanúgy — csak sokkal nagyobb számban szedi évről-évre a lelki áldozatait is.

Szalkai Zoltán.

Szünidei továbbképző tanfolyam kereskedelmi iskolai tanárok részére. A kereskedelmi iskolai tanárság továbbképzése lelkes apostolának, Dr. *Dengl János* egyet. tanár vezetése és irányítása mellett 110 magyar és történelem szakos tanár 1936. aug. 24 - 1936. szept. 5. között szünidei továbbképző

[4] L. I. m. 94. l.

tanfolyamra gyűlt egybe a Thököly-úti gyakorló iskolában. A magyar nyelvnek és történelemnek a felső kereskedelmi iskolában különös központi helye van az általánosan művelő tárgyak között, másrészt e szakok tanárai jórészt középiskolai képesítésűek, kiknek tájékozottságát a gazdasági élet irányába akarta kiegészíteni a tanfolyam. Az előadások felölelték az irodalomtörténet, a történettudomány és közgazdaságtan újabb problémáit és eredményeit, megvilágították a szakiskola helyét a köznevelésben, helyet kapott ezenkívül a magyar fogalmazás és irodalom s a történelem tanításának módszere is. A tanfolyam előadói voltak: Dengl János dr, Pintér Jenő dr, Vincze Frigyes dr, Pongrátz Elemér, Kovács Ferenc dr, Szakáll Zsigmond dr, Hoffmann Edith dr gr. Teleky Pál dr, Farkas László dr, Imre Sándor dr, Heller Farkas dr, Horn József dr.

vl.

A szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama. 1936. október 13-án kezdődött meg s nyolc előadódélutánnal 1936. dec. 1-én fejeződött be a szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama. A megnyitáson részt vett dr. Kisparti János, a tankerület kir. főigazgatója, Dr. Erdélyi László, az egyetem rectora több professzorral s a tankerület főbb vezetői több mint négyszáz lelkes pedagógus élén. A második előadáson megjelent Dr. Kőrösy László miniszteri tanácsos, a középiskolai ügyosztály vezetője is. A hallgatóság soraiban, mely túlnyomórészt Szeged nevelőiből került ki, szép számmal jelentek meg a közeli városok és falvak nevelői is, tanujelét adva annak az új és fáradságot nem ismerő lelkes törekvésnek, melynek jegyében az egész előadássorozat lefolyt.

Az első előadó *Dr. Kisparti János*, a tanfolyamot megnyitó kir. főigazgató volt, aki rámutatott a nevelő tudományos műveltségének fontosságára, s az egyetemi gondolat érvényesítésének nagy szerepére a nevelői gondolkodásban. Ezek biztosíthatják csak a tanítási anyag nagy terjedelme és heterogén volta mellett azt a koncentrációt, amit mechanikus módon nem lehet megteremteni, s csak ezek segíthetik el a nevelőt a célkitűzések tapasztalatfeletti eleméig. *Nevelés és világnézet* c. második előadásában azt fejtette ki, hogy a nevelés gyakorlatában mindinkább tért hódító specializálás szükségessé teszi a nevelés valamilyen egységesítő szempontját. Ez természetszerűleg csak világnézeti, közelebbről vallásos világnézeti lehet. A vallásos világnézet ad csak igazi értékrangsort, s ennek alapján ez láttatja csak egységben a nevelés különböző funkcióit.

Dr. Deér József egy. ny. rk. tanár *A nemzeti öntudat kifejlődése a társadalomban* c. előadásában a történelmi fejlődés során vizsgálta a nemzeti öntudat lassú és fokonkint jelentkező jelenségeit.

Dr. Erdélyi László, az egyetem rectora *A nemzeti történelem nevelő hatása* c. első előadásában rámutatott arra a szomorú jelenségre, hogy valódi történetismeret nélkül milyen keserves félreértések támadhatnak, s az igazság-hamisítás akaratlan hirdetője lehet a nevelő is. Ennek elkerülésére ill. bemutatására tartotta meg második előadását *Történelmi diagnosztika* címen, melyben a történettudomány jelenlegi nagy alaposságára is felhívta a hallgatóság figyelmét.

Dr. Kogutowicz Károly egy. ny. r. tanár *A magyar tájak és lakosságuk* c. előadásában új szempontokra és módszerekre utalt földrajztanítással kapcsolatban. A gyermek előtt kell tartalommal kitölteni a tájat, s a kultúrtörténet fázisait mintegy filmszallagon lepergetve kell eljutnunk a mai kultúrtájig.

Dr. Kramár Jenő egy. ny. r. tanár *Az ideges gyermek*-kel foglalkozott, s rámutatott a neuropathia lényegét alkotó három jelenségre: a fokozott ingerlékenységre, a kóros fáradékonyságra és az idegrendszer kóros reflexek rögzítésében mutatott hajlamosságára. A megelőzés és kezelés módjaira is rámutatott az előadó, különösen hangoztatva a szülők helyes magatartásának és nevelési eljárásának szükségességét.

Dr. Mester János egy. ny. r. tanár két előadásában foglalkozott *A tanulás lélektanával.* A tanulást, mint meghatározott képzetsorok és gondolatsorozatok belső megjelenítését, felidézését és felismerését tárgyalta. A tudatalatti segítségek és gátlások teljesebb ismerete nagyon szükséges a tanítóknak. Azután a lelki műveltségnek, a plaszticitásnak a problémáját fejtegette az előadó.

Dr. Mészöly Gedeon egy. ny. r. tanár *Irodalmi szöveg nyelvi magyarázata* címmel két előadásban az egyes tárgyak között fellelhető kapcsolatokra kívánt rámutatni. Konkrét példában: az ómagyar Mária siralom versein keresztül utalt a nyelvtörténet és irodalomtudomány, a régi latin és magyar irodalom, sőt néprajz kapcsolatára és arra a tényre, hogy a nevelő tudományos felkészültséggel a legheterogénebb tárgyak között is szolgálhatja a koncentráció gondolatát.

Dr. Sik Sándor egy. ny. r. tanár három előadásban foglalkozott *Az irodalom és a nevelő, Az irodalom és az élet, Az irodalom es a magyarság* problémájával. Az irodalomtanítás célja az irodalom megszerettetése, ízlésnevelés, a magyar szellem fejlődésének és nagy írói egyéniségeinek bizalmas megismerése. Az irodalom élménnyé válására vezesse a nevelő a tanulót. A nagy magyar egyéniségek példák legyenek. Beszélt még az előadó a magyar jellemek, magyar problémák, a magyar sors és a magyarság hivatásának kérdéseiről az irodalommal kapcsolatban.

Dr. vitéz Surányi-Unger Tivadar egy. ny. r. tanár *Közgazdaság és nemzeti élet* címen az egyéni és társadalmi gazdálkodás közötti alapvető különbségeket mutatta be. Utalt a szaktudás igen nagyfokú hiányára nálunk. A *Gazdasági elméletek és a társadalom* c. előadásában a gazdasági szabadság és az állami tőkegazdaság közötti válaszúton álló Magyarország helyzetével foglalkozva figyelmeztetett arra, hogy a leglelkiismeretesebb gonddal kell mérlegelnünk gazdaságpolitikai rendszabályaink legmélyebb világnézeti alapjait.

Dr: Várkonyi Hildebrand egy. ny. r. tanár *A gyermeklélektan mai állása* c. előadásában beszélt a gyermek és ifjúkor szakaszokra való osztásának problémájáról és tartalmi jellemzését adta az egyes szakaszoknak. Utána a gyermeki intelligencia egyes megnyilatkozási fázisairól szólt.

Az előadássorozat Dr. Kisparti János tankerületi kir. főigazgató zárószavai után Dr. Ébner Jánosnak, a Szegedi Pedagógusok Köre főtitkárának a főigazgatóhoz intézett köszönőszavaival fejeződött be.

Dr. Téglás Jenő Béla

Meseesték a szegedi tanyavilágban. Általános panasz az, hogy a falun, tanyán élő lakosságunk érzelmi és kedélyélete szegény s ezért sokan rideg lelkűnek is tartják. Az egységes nemzetnevelésnek éppen azért egyik legfontosabb feladata az érzelmi és kedélyélet gazdagítása. Különösen nehéz ennek a feladatnak a megoldása az iskolánkivüli népművelés keretében, ahol nélkülözzük az iskolai munka adottságait (a rendelkezésre álló tekintélyes időt, a tankötelezettséget stb.) A feltornyosuló akadályok ellenére az iskolánkívüli népművelés minden alkalmat megragad, hogy a még primitív lelkekben is megrezegtesse azokat a húrokat, amelyek a köznapi élet nagy küzdelmében

nem szólalnak meg. A cél elérésére beállítja az ünnepélyeket, a műkedvelői előadásokat, a kultúrdélutánokat, énektanfolyamokat, tánctanfolyamokat, a népi játékokat, a népkönyvtárakat s gondoskodik a nehéz életküzdelemben elfásult lélek felüdítéséről is. Ennek a céltudatos munkának eredménye természetesen csak évek multán jelentkezhet. A népművelési előadók egyre keresik annak módjait, hogy minél eredményesebben férkőzhessenek hozzá a falun, tanyán élő lakosság lelkéhez. Érdekes kísérletet végeztek ebben az irányban Énekes László és Énekes Lászlóné áll. tanítók, akik Szeged tanyavilágában, a kancsalszéli áll. el. iskolánál meseestéket rendszeresítettek. Az esti ismeretterjesztő előadások, vagy tanfolyami órák után a hallgatóság továbbra is együttmarad, s szomjúhozó lélekkel hallgatják az előadók ajkáról elhangzó szebbnél szebb magyar meséket, mindig újabb mesét kérnek és alig akarnak eltávozni az iskolából. Laikus szemlélő ebben primitív kultúrtevékenységet lát csak, de a szakember szeme felismeri, hogy Énekes Lászlóéknak ez a munkája az érzelmi és kedélyélet gazdagításának, tiszta örömök nyujtásának szolgálatában áll s munkájuk éppen ezért igen értékes népművelési tevékenység.

hj.

A fiúközépiskolák magyar nyelvi érettségi dolgozatai. Azoknak az értesítőknek tanulsága szerint, amelyek a megfelelő adatokat közlik (1934/35-ben 38, 1935/36-ban 44), az utóbbi két esztendőben az írásbeli érettségi vizsgálaton a magyar és a helyette választható történelmi, illetőleg természettudományi tétel viszonya a következő: 34/35-ben 1181 jelölt közül a magyar tételt 878, a történelmit 174, a természettudományit 129 dolgozta ki; 35/36-ban a megfelelő számok a következők: 1343; 1124, 149, 70. A százalékos megoszlás ezeknek megfelelően:

34/35. m. 74.4, t. 14.7, termt. 10.9 %
35/36 83.7 11,1 5.2 %

Magyar és történelmi tétel közül választhatott 34/35-ben 19 intézetben 553 jelölt, 35/36-ban 24 int.-ben 684 j.; közülük a magyart választotta a jelöltek 68.5, illetőleg 72.8 %-a. Azokban az intézetekben, amelyekben a magyar és a természettudományi tétei közül lehetett választani, a magyar tételt a jelöltek 79.5, illetőleg 89.3 %-a dolgozta ki.

34/45-ben: *1.)* minden jelölt a magyar tételt választotta 9 int.-ben; *2.)* a második tételt 10 %-nál kevesebb jelölt választotta 9 int.-ben; *3.)* 10—25 % 8 int.-ben, 4.) több mint 50 % 6 int-ben (tehát sorban az intézetek: 23.7 — 23.7 — 21.1 — 15.8) Ugyanezek az adatok 35/36-ra: *1.)* 6 int.; *2.)* 18 int.; *3.)* 7 int.; *4.)* 1 int. (az intézetek 13.6 — 40.9 — 15.9 — 2.3 %-a.)

Némi tájékoztató értékük már ezeknek az adatoknak is van, csak azt sajnáljuk, hogy az értesítők nagy része e tekintetben hiányos, s igy a megoszlást országos viszonylatban nem látjuk.

tb.

Felvilágosítást kérünk!

Az 1935/36. tanévről szóló középiskolai értesítők egyikében, az V. osztály magyar irásbeli dolgozatainak címei között olvassuk a következőket: *Hogyan végeznék kulatást a rákbetegség kórokozója után, hogyan számolnék be az eredményről? — Az orosz-francia háború* (Csajkovszkij 1812-es nyitánya hanglemezének meghallgatása után: történetirás a zene eszközeivel).

Azt hiszem, minden magyar szakos tanár köszönettel venné, ha felvilágosítást kapna arra nézve, mi vezette szaktársunkat eme tételek kitűzésénél, hon-

nan vették az V. osztály tanulói a dolgozat anyagát és hogyan dolgozták azt fel.

tb.

Budapest székesfőváros polgári iskolái számokban. (Dr. Palócz A. Budapesti Polgári Iskola. I. évf. 1. sz.)

Az 1935/36. tanévben 22308 rendes és 341 magántanuló iratkozott be 24 polgári fiú és 28 polgári leányiskolába. A főváros a törvényes kötelezettség alapján 6,691.112·30 P-t — a 31 milliós kultúrbudget 1/5 részét — költötte a polgári isk.-ra. Ebből 1,192.079·30 P. dologi kiadás volt. A tanulók megoszlása a szülők lakóhelye szerint: budapesti a fiúknál 9199 tanuló, (lányoknál 10.218); szomszédos községbeli 1315 (958), más községbeli 133 (175), külföldi 11 (31). Egy tanulóra 304·10 P-t költött a főváros. A nem fővárosi szülők gyermekeire tehát 797.046·10 P-t. A 77 községből bejáró 2661 tanuló 400-as átlaggal 6 önálló iskolának felel meg. „. . . A környékről bejáró tanulók részére 6 intézetet tart fenn a főváros, noha a szülő nem adófizető polgára. . .“ A 77 község nemzetiségek szerint így oszlik meg: magyar 42, német 17, tót 16, szerb 2. A 35 nem magyar község gyermekeire 231.116 P-t áldozott a főváros. Az1935/36. tanévben volt: 4 felügyelő igazgató, 53 polg. iskolai igazgató és 746 rendes tanár.

w.

Árpád nyomda nyomása, Szeged. Nyomdáért felel: Szittner J.

TARTALOM

Oldal

BARTÓK GYÖRGY: A filozófiai rendszerek tanítása a középiskolákban — 89
VÁRKONYI HILDEBRAND: Foerster pedagógiai rendszerének alakulása — 93
VÁRADI JÓZSEF: A nemzeti kisebbségek és oktatásügyük — — — — 103
HÜBNER JÓZSEF: Az iskolánkívüli népművelés — — — — — — — 109
DENGL JÁNOS: A gazdasági szaktanárképzés — — — — — — — 113
KISS KÁROLY: Külföldi magyar népiskolák — — — — — — — — 121

IRODALOM.
KISPARTI JÁNOS: Középiskolai kérdések a szegedi tankerület középiskolai igazgatóinak értekezletén (Firbás Oszkár): NÁDOR JENŐ és KEMÉNY GÁBOR: Tessedik Sámuel élete és munkája (vitéz Szili Török Imre); POLÁNY ISTVÁN: Nyugatmagyarság közoktatásügyének fejlődése, különös tekintettel a népoktatásra (Veszelka László) — — — — — — — — — — — 125

LAPSZEMLE.
Magyar Kisebbség (Szalkai Zoltán); Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny (Szalkai Zoltán); Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny (Petrovay Ilona); Budapesti Polgári Iskola (Petrovay Ilona); A Cselekvés Iskolája (Petrovay Ilona); Földrajzi Szeminárium (Plavits Mária); Volk in Werden (—); Annuaire International de l' Education et de l' Enseigment (Bittenbinder Miklós); Journal of Education Resarch (Bittenbinder Miklós) — — 133

VEGYES.
„A néma nemzet" (V.) Újabb adatok a bejáró tanulók problémájához. (Szalkai Zoltán); Szünidei továbbképző tanfolyam kereskedelmi iskolai tanárok részére (v. l.); A szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama (Téglás Jenő Béla); Meseesték a szegedi tanyavilágban (hj.); A fiúközépiskolák magyar nyelvi érettségi dolgozatai (tb.); Felvilágosítást kérünk! (tb.) Budapest székesfővárosi polgári iskolái számokban. (w.) — — — — — — — — — — — — 145

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED